



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**RESIDENCIA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE UNA ENTIDAD ACADÉMICA DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**PEDRO ÁLVAREZ CHÁVEZ**

TUTORA PRINCIPAL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. MTRA. LAURA ELENA ROJO CHÁVEZ**

COMITÉ TUTORIAL

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DRA. ROSAMARÍA VALLE GÓMEZ-TAGLE**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DRA. MAGDA CAMPILLO LABRANDERO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DR. JOSÉ IGNACIO MARTÍNEZ GUERRERO**

México, D.F. 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	iii
Abstract .....	iv
RESUMEN EJECUTIVO .....	v
INTRODUCCIÓN .....	xvii
1. EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA .....	1
1.1 Antecedentes .....	1
1.2 El Plan de Estudios 1993.....	2
2. REVISIÓN DE LITERATURA .....	5
2.1 Desafíos que afrontan los planes de estudio de las IES en el siglo XXI .....	5
2.2 Modelos teóricos de evaluación de planes de estudio.....	11
2.3 La evaluación de planes de estudio .....	14
3. MÉTODO .....	19
3.1 Diseño de la evaluación.....	19
3.2 Participantes.....	19
3.3 Instrumentos.....	19
3.4 Recolección de información.....	21
3.5 Análisis de los datos .....	22
4. RESULTADOS .....	23
4.1 Alumnos .....	23
4.2 Profesores .....	25
5. CONCLUSIONES .....	31
6. RECOMENDACIONES.....	33
REFERENCIAS.....	36
GLOSARIO.....	41
ANEXOS.....	42
ANEXO I. PLANES DE ESTUDIO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNAM A TRAVÉS DE SU HISTORIA	
ANEXO II. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS	
ANEXO III. ENCUESTA PARA EL DIAGNÓSTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS 1994. VERSIÓN PARA EL PROFESOR	
ANEXO IV. RESULTADOS DE LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS	
ANEXO V. RESULTADOS DE LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS	

## Resumen

Este informe presenta los resultados de la evaluación del Plan de Estudios (PE) vigente de la Facultad de Economía (FE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde la perspectiva de los alumnos y profesores, para lo cual se diseñaron dos cuestionarios. El primero está dirigido a los estudiantes y quedó compuesto por 24 reactivos de opción múltiple divididos en siete secciones; mientras que el dirigido a los docentes quedó integrado por 87 reactivos de opción múltiple divididos en nueve secciones.

La aplicación a los estudiantes se llevó a cabo del 21 al 26 de marzo de 2012, participaron 1,899 alumnos inscritos del 1° al 10° semestre, lo cual representa una tasa de respuesta de 50%. La aplicación a los profesores se llevó a cabo del 26 al 30 de marzo, participaron 364 profesores, lo que permitió alcanzar una tasa de respuesta de 90%.

Los resultados indican que la comunidad académica reconoce los aspectos positivos y negativos sobre el PE. Respecto a los primeros, los estudiantes señalan que el PE ha contribuido a desarrollar su pensamiento crítico, su sentido humanista, su capacidad para trabajar en equipo, su responsabilidad social, su capacidad de análisis y su comportamiento ético, mientras que los docentes opinan que son la duración de la carrera, la carga académica por semestre y las actuales áreas de concentración del núcleo terminal (NT).

Los alumnos y profesores consideran que las áreas en las que se necesitan diversos ajustes en el plan de estudios es en su estructura, ya que la mayoría opina que la estructura curricular y la del núcleo básico (NB) son inadecuadas, las asignaturas del NB no tienen una integración horizontal, por lo que no facilitan el aprendizaje de los métodos de la ciencia económica, además indican que las asignaturas del NT no tienen una integración adecuada y que sus contenidos necesitan actualizarse, debido a que en este momento contribuyen poco para desarrollar habilidades de investigación, para prepararse para el ejercicio profesional y para adquirir el dominio del idioma inglés.

## **Abstract**

This report presents an evaluation as a result of two questionnaires, designed to address on the faculty and student bodies perspective, over the current curriculum of the Faculty of Economics of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) from now on PE. One test sectioned in seven segments and a total of 24 multiple-choice given to students; another test distributes a total of 87 multiple-choice in nine segments given to teachers.

The test took place on March 21-26, 2012 where 1899 students enrolled from 1st through 10th semester, representing a 50 percent overall, answered. The test took place, similarly from March 26-30, to 364 teachers representing 90 percent overall.

Results indicate acknowledgment from faculty and student bodies' on the positive and negative aspects within the PE. Students point out that the PE contributes in develop their critical thinking, humanist sense, their ability to work in teams, social responsibility, analytical skills and ethical behavior, accordingly teachers point over the careers total period, course load per semester and current areas of concentration of the terminal core (NT).

Both students and teachers, think that opportunities regarding current curriculum are in its structure, since the majority point out how inadequate is the base core (NB) and structure as a whole; no subjects of NB have horizontal integration, hence do not facilitate learning methods of economic science, further NT subjects do not have adequate integration and its contents need to be updated, as currently contribute little to develop investigation skills so for students to be prepared for professional duties and acquire English proficiency.

## RESUMEN EJECUTIVO

### El plan de estudios de la Licenciatura en Economía

#### *Antecedentes*

La actual Facultad de Economía (FE) tiene como antecedente la División de Estudios Económicos, que en 1929 pertenecía a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 1935 se constituye como escuela independiente al fundarse la Escuela Nacional de Economía y en 1976 en Facultad (López, 2000).

A lo largo de su historia, la Licenciatura en Economía (LE) ha tenido nueve planes de estudio, el primero estuvo vigente de 1929 a 1930, el segundo de 1931 a 1934, el tercero de 1935 a 1940, el cuarto de 1941 a 1945, el quinto de 1946 a 1950, el sexto de 1951 a 1967, el séptimo de 1968 a 1974, el octavo de 1974 a 1993 y el noveno es el que está vigente actualmente (UNAM, 2012).

#### *El Plan de Estudios de 1993*

El Plan de Estudios (PE) vigente, objeto de la presente evaluación, fue aprobado el 28 de septiembre de 1993 y puesto en operación en el ciclo escolar 1994-1995. Su objetivo general es “formar economistas capaces de entender los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad” (UNAM, 1993, pp. 54).

Está estructurado en dos núcleos: el básico (NB) y el terminal (NT). El NB comprende los conocimientos esenciales necesarios para la formación del economista y está organizado en dos grandes áreas: *Ciencia económica*, donde se agrupan las áreas académicas de Teoría Económica, Economía Política, Historia y Pensamiento Económicos y Teorías Aplicadas; la segunda, *Instrumental y Análisis Económico*, se conforma por las áreas de Métodos Cuantitativos, Instrumentales, Investigación y Análisis Económico y Economía Mexicana (UNAM, 1993).

El NT profundiza en la formación teórica del alumno y se inicia la práctica profesional en un campo determinado; los estudiantes eligen una de las seis líneas: Economía Pública, Economía de la Empresa, Economía Internacional, Economía Cuantitativa, Historia y Desarrollo Económico y Posgrado, Docencia e Investigación.

#### *Estudios previos orientados a su reforma*

El Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica acreditó a la LE en 2007. El Consejo recomendó la actualización del PE, por tal motivo, los directivos iniciaron varios estudios para recopilar información sobre éste, entre los que destacan el segundo y tercer seguimiento de egresados en el medio laboral y el de “Experiencias académicas”. Éstos se llevaron a cabo con el apoyo técnico de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE).

### Método

#### *Diseño de la evaluación*

Las autoridades de FE de la UNAM impulsan desde 2011 un proceso de revisión del PE vigente de la LE, con el objeto de actualizarlo. Para obtener información que permita a los directivos y al

Consejo Técnico identificar los cambios que el PE requiere se han llevado a cabo diversas actividades: un foro de diagnóstico, la revisión de distintos mapas curriculares y el análisis de los resultados de los exámenes de diagnóstico del desempeño escolar de los alumnos de primer ingreso.

Como parte de los estudios realizados para obtener información y así reformar el PE, se realizó la presente evaluación, conformada por dos estudios, uno con alumnos y otro con profesores, cuyo objetivo fue conocer la opinión de éstos sobre el PE actual; ambos se realizaron con la asesoría y el apoyo técnico de la DGEE.

En ambos estudios se utilizó el método de encuesta, para ello la DGEE diseñó, con base en las necesidades planteadas por las autoridades de la FE, el cuestionario para estudiantes y revisó otro dirigido a los profesores.

### *Participantes*

Alumnos: se decidió realizar un censo, por lo que la población objetivo de este estudio fueron los 3,780 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2012-2, que cursaban del 1° al 10° semestre; sin embargo solamente participaron 1,899 estudiantes.

Profesores: se determinó que participara toda la población de profesores constituida por 406 docentes, de los cuales participaron 364.

### *Instrumentos*

El *Cuestionario para alumnos sobre el plan de estudios* comprende siete secciones: *Datos generales, Estructura del plan de estudios, Contenidos del plan de estudios, Formación profesional, Docencia, Dificultades y Expectativas*. La versión final del cuestionario quedó constituida de 24 reactivos de opción múltiple y 17 con un nivel de medición ordinal.

La *Encuesta para el diagnóstico del plan de estudios 1994. Versión para el profesor* comprende nueve secciones: *Datos generales, Programas de asignatura, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Desempeño de los alumnos, Ayudante de profesor, Infraestructura y administración, Vida colegiada, Satisfacción sobre aspectos académicos y Plan de estudios*, esta última subdividida en cuatro apartados: “estructura general”, “núcleo básico”, “núcleo terminal” y “programa de tutores”. La versión final del cuestionario quedó constituida por 87 reactivos con opciones de respuesta múltiple, 69 de tipo categórico y 18 con un nivel de medición ordinal.

### *Recolección de información*

Para realizar la aplicación de los cuestionarios, el personal de la DGEE capacitó a cinco funcionarios de la División de Estudios Profesionales de la FE, se les explicó el objetivo de la evaluación y las tareas operativas que tendrían que realizar antes, durante y después de la aplicación.

Aplicación a alumnos: la aplicación se llevó a cabo del 21 al 26 de marzo del 2012, se realizó en los salones de clase y el tiempo aproximado para responder fue de 30 minutos.

Aplicación a profesores: la aplicación se llevó a cabo del 26 al 30 de marzo del 2012, se realizó en la sala de firmas de la FE y el tiempo aproximado para contestar fue de una hora.

### *Análisis de los datos*

Los datos fueron analizados a través de estadística descriptiva. Se utilizó el programa SPSS para Windows, Versión 12.0. Debido a que en ambos cuestionarios se incluyeron preguntas abiertas, para su análisis se construyó una base de datos para capturar las respuestas y se realizó un análisis de contenido.

### **Revisión de literatura**

En las últimas décadas la sociedad ha tenido transformaciones que han dado lugar a múltiples desafíos en los proyectos y procesos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES), tales como la globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías, la generación del nuevo conocimiento, los cambios en los escenarios de trabajo y el surgimiento de las nuevas tendencias de la educación superior; dichas transformaciones impactan a todas las naciones en casi todas las disciplinas (UNESCO, 1995; Brunner, 2001; Colmenárez, 2004; UNESCO, 2005; Litzelman & Cottingham, 2007).

En el contexto particular de las escuelas de Economía, existen cambios sociales y de paradigmas que se han producido y que ponen en una situación difícil la formación de los profesionales de este campo, en particular dos: cambio en los principales enfoques teóricos y en el enfoque de enseñanza utilizado para la formación de los economistas (Colander, Holt & Rosser, 2003).

Una de las estrategias más efectivas que tienen las IES para responder a los cambios de la sociedad es la actualización de sus planes de estudio; no obstante, antes de hacer una reforma es necesario llevar a cabo la evaluación de éste instrumento para decidir qué tipo de ajustes requiere.

A lo largo de la historia se han desarrollado y aplicado una gran cantidad de modelos de evaluación, por lo que autores como Christie y Alkin (2012) realizaron agrupaciones con base en ciertas características: 1) “Modelos Basados en los Métodos”: son aquéllos que utilizan los diseños de investigación de las ciencias sociales, 2) “Modelos Basados en la Valoración”: son los enfoques que utilizan juicios de valor y 3) “Modelos Basados en el Uso”: son los que están orientados a las decisiones y cuyos resultados ayudan a las partes interesadas a decidir qué es lo que pueden realizar.

Aun cuando se han desarrollado diferentes modelos de evaluación, diferentes organizaciones — entre ellas las IES— han adaptado o desarrollado sus propias metodologías para evaluar los planes de estudio, dichas metodologías se caracterizan por ser pragmáticas, es decir, reunir información del mayor número de fuentes posible para llegar a resultados que les permitan tomar decisiones.

Por tal motivo se analiza cuáles son los rasgos distintivos de dichos procesos, esto se realiza con el objetivo de conocer cuáles son las experiencias que diferentes IES han tenido durante las evaluaciones, los elementos que se analizan son: las razones para realizar las modificaciones a los currículos, las metodologías utilizadas, las principales fuentes de información y los métodos usados para recabar los datos y las dificultades surgidas durante el proceso.

### **Resultados**

Los resultados del análisis de las opiniones sobre el PE de Economía de 1994 se encuentran organizados en dos secciones: Alumnos y Profesores.

## Alumnos

Las respuestas de los alumnos se organizan en seis apartados organizados de acuerdo a la temática analizada.

### Datos generales

De los 1,899 participantes que respondieron el cuestionario, 61.5% son hombres y 38.5% mujeres; la edad promedio fue de 21 años. La mayor parte de los alumnos cursaba un semestre par —26.4% segundo, 23.6% cuarto, 21.1% sexto, 16.1% octavo y 9.5% décimo—; el resto (3.3%), algún semestre impar.

### Estructura y Contenidos del Plan de Estudios

La gran mayoría (75.8%) de los participantes ha leído alguna vez el PE. Respecto a las asignaturas, 67.6% considera que la vinculación de las teóricas con las prácticas es inadecuada o muy inadecuada, por lo que 58.6% considera que para lograr una mejor vinculación entre ambas se deberían incorporar prácticas profesionales. Por otro lado, 42.6% opina que la secuencia de las asignaturas y las áreas de formación esencial son inadecuadas o muy inadecuadas.

Particularmente, entre 52.6 y 60.9% considera que el contenido de las asignaturas Historia Económica, Teoría Económica y Métodos Cuantitativos responden mucho al desarrollo actual de la disciplina; en contraste con los contenidos de las asignaturas Economía Política, Instrumentales e Investigación y Análisis Económico, ya que entre 52.6 y 58.7% opina que responden poco o nada.

Respecto al dominio del idioma inglés 84.1% considera que para mejorarlo se debe incluir un curso al inicio de la carrera, por otro lado, 75.9% indica que para mejorar el manejo del *software* especializado en econometría y áreas aplicadas se podría incluir la práctica del *software* en diversas asignaturas.

Respecto a los núcleos que componen el PE, la mitad (51.5%) considera que le ayudó mucho a desarrollar un lenguaje especializado, en contraste con el 48.3% que percibe al NB como inadecuado o muy inadecuado, ya que 80.4% considera que este núcleo contribuyó poco o nada a la formación teórica–conceptual de los instrumentos en la ciencia económica. Asimismo, la mitad (50.3%) opina que el NT le ayudó mucho a la profundización de su formación teórica, dos quintas partes (41.2%) lo juzga como inadecuado o muy inadecuado.

### Formación profesional

Respecto a las actitudes que la carrera contribuye a desarrollar, 62.7% opina que ha contribuido mucho en su sentido humanista, en su interés por su formación permanente (58.8%), y el compromiso con el desarrollo económico, soberano e independiente del país. Con lo que respecta a los conocimientos que la LE contribuye a dominar, 51% opina que le ayudó mucho a la comprensión de las corrientes y paradigmas teóricos de esta ciencia; lo cual contrasta con el 58.4 y 53.5% de los participantes que consideran les ayudó poco o nada a la comprensión de la empresa como unidad económica y a conocer la cultura económica.

Con relación a las habilidades que la carrera contribuye a desarrollar, casi la mitad (49.7%) opina que le ayudó mucho al análisis y evaluación de los problemas de la producción, distribución y el consumo de los bienes y servicios; en contraste con el 92.5% que considera que le ayudó poco o

nada a la traducción de textos de economía en inglés y 82.3% a la participación en equipos multidisciplinarios.

La mayoría (72.8%) de los participantes opina que les ayudó mucho al desarrollo de un pensamiento crítico y a la capacidad de análisis (66.1%); en tanto que 62.5% considera que le ayudó poco o nada a la autorregulación en el estudio y a la capacidad para trabajar en equipo (60.6%).

### Docencia

Casi tres cuartas partes (71%) está satisfecho o muy satisfecho con el dominio que tiene el profesor de la asignatura y 70.3% está satisfecho o muy satisfecho con la experiencia de sus maestros en el área económica. Lo anterior contrasta con el 60.4% de los participantes que se muestran poco satisfechos o insatisfechos con los recursos educativos utilizados por los docentes y el 57.7% tiene el mismo grado de insatisfacción con la actualización de los profesores.

La mayoría (93.3%) opina que los maestros frecuentemente o siempre exponen la clase, 66.6% considera que frecuentemente o siempre realizan preguntas sobre temas vistos previamente y 59% indica que frecuentemente o siempre los alumnos discuten con base en lecturas previas. Lo anterior contrasta con el 68.7% que opina que los maestros nunca o algunas veces organizan el trabajo en equipos y el 65.7% considera que los alumnos nunca o algunas veces exponen los temas.

Sobre el cumplimiento docente, 98.1% considera que frecuentemente o siempre los maestros asisten a clases, 90.7% que propician un ambiente de respeto y 89.6% que llegan puntualmente.

### Dificultades

Los alumnos consideran que factores como el hecho de que no les gustara la carrera (93.7%) y que la LE no era lo que esperaban (87.3%) afectaron poco o nada sus estudios; mientras que 61.3% de los estudiantes opinan que la falta de la vinculación de la teoría con la práctica sí afectó mucho sus estudios.

Respecto a los problemas que pudieron influir en el desempeño académico de los alumnos, 90.5% manifestó que el desconocimiento del plan de estudios nunca o algunas veces afectó y 89.8% manifiesta que la integración a la Facultad nunca o algunas veces afectó; lo cual contrasta con el 46.2% de los estudiantes que considera que la dificultad para relacionar la teoría con la práctica afectó frecuentemente o siempre.

### Expectativas

Por último, 56% considera que la carrera ha satisfecho poco sus expectativas, 37.4% considera que mucho y 5.1% que nada.

### *Profesores*

A continuación se muestran los resultados del análisis de las respuestas de los profesores en siete apartados organizados de acuerdo a la temática analizada.

## Datos generales

De los 364 docentes que respondieron el cuestionario, 50.5% labora en el turno matutino, 28% en el vespertino y 11% en un horario mixto. El 68.4% es profesor de asignatura, 18.4% titular, 5.5% asociado, 1.9% técnico académico, 1.1% está jubilado y 0.3% es emérito; 70.3% es interino y 26.4% definitivo; 38.5% tiene más de 21 años laborando, 20.6% tiene entre 16 y 20 años, 17.6% tiene menos de 5 años, 12.6% entre 6 y 10 años y 10.4% entre 11 y 15 años.

## Plan de Estudios

### Estructura general, Núcleo Básico y Terminal

61.3% de los docentes conoce con suficiencia el PE, tomando esto como referencia, la mitad (46.2%) considera que para obtener mejores resultados académicos se debe atender en primer lugar el PE.

65.1% opina que son adecuados los tiempos establecidos para cursar la carrera, así como también lo es la carga académica por semestre (59.3%). En contraste más de la mitad (52.2%) de los participantes considera que la integración horizontal de las asignaturas no es la adecuada, así como tampoco es pertinente la organización de la estructura curricular (47.8%).

Entre el 40.9 y 45.6% de los participantes opina que no es adecuada la integración vertical y horizontal del NB. Respecto al NT, una gran proporción de los participantes (43.4%) opina que sus áreas de concentración sí son suficientes, en tanto una tercera parte (34.1%) considera que no lo son y por lo tanto se deben diversificar.

## Programas de asignatura

Más de la mitad (53.8%) utiliza programas de asignatura que son propuestos por el PE y 22.3% recurre a uno de elaboración de propia; las principales razones por las que los participantes utilizan dichos programas son porque cumplen con los objetivos de la materia y porque piensan que el programa actual es obsoleto.

Los principales elementos que deben contener los programas de asignatura son los contenidos temáticos, los objetivos y la bibliografía, ya que así lo indica entre el 92 y 93.7% de los participantes. Respecto a los objetivos pedagógicos que tratan de lograr la mayoría (85.4%) señaló que es estimular la habilidad de análisis del alumno y 80.5% que es propiciar la comprensión de los temas.

Sólo la mitad (51.6%) cubre el 100% del programa durante el semestre, mientras que la otra mitad (47%) cubre en el 80 y 99%; la principal razón del por qué no siempre se logra cubrir el 100% es porque existe la necesidad de regularizar a los alumnos.

## Proceso de enseñanza-aprendizaje

El 20.9% dedica en promedio el 70% del tiempo del curso a la exposición del profesor, en tanto el 28.3% dedica sólo el 10% del tiempo a la exposición del alumno. Como apoyo a estas metodologías de enseñanza, los profesores recurren a una amplia gama de recursos didácticos; 66.2% utiliza presentaciones en PowerPoint y para reafirmar lo aprendido, una gran proporción (80.5%) utiliza las lecturas.

Respecto a las formas de evaluación, de los profesores que utilizan exámenes 67.3% usa los de “falso-verdadero” y la mitad (50.5%) aplica entre uno y dos exámenes al semestre. Además de

aplicar exámenes parciales como una forma de evaluación, la mitad (54.9%) también recurre a los exámenes finales, el propósito principal de aplicarlo es tener una forma de recuperación.

De los profesores que solicitan un trabajo final, 66.2% considera que debe contener el desarrollo del tema y 62.4% que debe incluir los objetivos, los cuales deben estar fundamentados por la exposición de temas en clase.

Por último se encuentra el peso que los profesores dan a diferentes aspectos en la evaluación final del aprendizaje, entre 25.3 y 42.6% asigna pesos a diversos elementos como la asistencia, la exposición, la participación en clase y las tareas (control de lecturas y ejercicios de aplicación).

#### Desempeño de los alumnos

La mitad (55.2%) opina que los conocimientos previos de los alumnos son regulares, por lo que entre 21.4 y 38.5% valora como bueno o muy bueno el desempeño de los alumnos respecto a la asistencia, la participación en clase y la entrega de tareas.

En relación con los problemas académicos que presentan los estudiantes, 65.4% considera que el principal es una insuficiente preparación básica, seguida de aquéllos que opinan que son las deficientes técnicas de estudio (63.2%); 61.8% piensa que para mejorar las habilidades de los alumnos se deben instrumentar talleres.

Los factores que afectan el desempeño de los estudiantes son diversos, 66.8% opina que el principal es la apatía, en tanto que la mitad (entre 47.5 y 54.4%) considera que son el tiempo de traslado y los problemas económicos.

#### Programa de tutores

Respecto al programa de tutores, poco más de la mitad (54.7%) no participa en dicho programa. De aquéllos que sí lo hacen, 27.5% asesora hasta dos alumnos en las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional, por lo que la mitad de los docentes (52.7%) ha participado como sinodal en exámenes profesionales entre una y cinco veces en el último año.

Respecto a si las asignaturas de trabajo para examen profesional han mejorado los índices de titulación, la mitad (48.6%) opina que sí; sin embargo 23.4% los profesores opina que el principal problema por el que los alumnos no terminan su tesis es el bajo dominio de la metodología de la investigación.

Una gran proporción de los encuestados (69.2%) opina que es necesario contar con otras formas de titulación; sin embargo, la mayoría (71.7%) sigue pensando que la tesis es la más adecuada.

#### Vida colegiada

Cerca de la mitad (42.9%) sólo se reunió una o dos veces con los profesores del área académica durante el año pasado, por lo que una cuarta parte (25.5%) no reconoce a ningún líder académico en el área. Ante esta situación, dos terceras partes (64%) de los encuestados señalan que el principal obstáculo que incide en la vida académica es la reducida participación de los docentes.

De los docentes que tienen una vida colegiada más activa, 59.3% indica que el tema tratado en las reuniones de academia fue la revisión de programas de estudio; las actividades realizadas durante las reuniones fueron principalmente la comparación de sus programas de asignatura con lo estipulado en el PE.

Respecto al tipo de participación que tuvieron en las diferentes reuniones académicas, 37.1% fue asistente en las conferencias, en tanto que una tercera parte (33.5%) fue expositor; respecto a las publicaciones, una tercera parte (29.1%) publicó un capítulo de libro.

### Gestión Administrativa

Una proporción importante de los profesores (64.6%) valora como excelente el área de control docente y la atención brindada en Servicios Escolares (53%) , así como también tres cuartas partes (75.3%) valora como adecuado el servicio y el horario que ofrece la biblioteca.

Una figura que funge como apoyo y que es reconocida en toda la Universidad es el Ayudante de Profesor (AP), tanto así que en la FE el 85.2% cuenta con el apoyo de uno; según el 69.2% de los encuestados, su principal actividad es calificar tareas. Respecto a si los AP continúan su preparación académica, dos quintas partes (40.4%) opina que lo hacen a través de estudios de maestría; respecto a su asignación, 39.8% considera que debería ser por el número de alumnos.

Respecto a los recursos que proporciona la FE para apoyar las actividades docentes la mitad (48.9%) opina que el acervo bibliográfico para las asignaturas sí está disponible en la biblioteca. Adicional a este recurso, se encuentran las salas de cómputo, en el que menos de la tercera parte (30.8%) las utiliza frecuentemente, 38.2% opina que los equipos y los *software* disponibles sí están actualizados, en tanto que una quinta parte (22.3%) manifiesta no saber. Respecto a las multimedia, la mitad indica (46.7%) usarlas frecuentemente, 35.7% de los docentes considera que sí es adecuada la disponibilidad de dichas salas.

Por último están las condiciones en las que se encuentran los salones de clases, entre 27.7 y 34.6% considera que el mobiliario para los alumnos y profesores, la iluminación, los contactos y apagadores, los pizarrones, las puertas y las ventanas se encuentran en muy buenas condiciones, en tanto que 24.5 y 35.4% opinan que las cortinas y la limpieza, respectivamente, están en muy malas condiciones.

### Desempeño académico

En relación con el grado de satisfacción que tienen los profesores sobre diversos aspectos académicos, una proporción importante (entre 64.3 y 93.2%) se sienten satisfechos o muy satisfechos con la relación de su experiencia profesional con lo que enseñan, la calidad de los cursos que imparten, los materiales didácticos utilizados en sus cursos y el interés mostrado por los estudiantes hacia sus asignaturas.

Respecto a la formación en ciertas habilidades y comportamientos que los encuestados proporcionan a sus estudiantes entre 36.3 y 47.6% considera que es buena o muy buena, particularmente en la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica, uso de la computadora y la búsqueda de información.

### Conclusiones

La presente evaluación tuvo como propósito aportar información a las autoridades de la FE sobre el actual PE debido a que desde hace algunos años han realizado diversos estudios para conformar una base sólida de información que les permita actualizar el Plan. Con base en el análisis realizado, se concluye que a través de los años, la LE ha tenido nueve planes de estudio, los cuales se han actualizado principalmente para dar respuesta a las transformaciones sociales, disciplinares y económicas surgidas a lo largo de las últimas ocho décadas. Los principales

cambios que se han realizado son el incremento en el número de asignaturas, la inclusión de materias de análisis de datos cuantitativos y la organización en núcleos de especialización.

Además del largo periodo que existe entre la actualización de los últimos planes de estudio, es importante mencionar que no se ha logrado consolidar una estructura clara de éstos, ya que el incluir una mayor cantidad de asignaturas, algunas de ellas agruparlas en algún área de concentración o bien agregar más materias de análisis cuantitativo no significa que se ha logrado establecer un plan de estudios que responda a las necesidades actuales para la formación de los profesionales de la Economía.

En el contexto de la actualización de planes de estudio, una revisión teórica muestra que actualmente existen grandes desafíos que impone una sociedad que se transforma constantemente, entre los cambios más sobresalientes está la globalización, la evolución del conocimiento, el desarrollo de nuevas tecnologías, la modificación de los escenarios de trabajo y las nuevas tendencias en la educación superior.

El proceso de actualización de los planes de estudio está conformado por diversas etapas, una de las más importantes es la evaluación, ya que a través de ésta se detectan las áreas en las que es necesario realizar un conjunto de ajustes o modificaciones. En este sentido, la literatura señala que se han desarrollado y puesto en práctica diversos modelos de evaluación para diferentes programas educativos; dadas las similitudes que tienen ciertos enfoques, autores como Margaret (1998), Stufflebeam (2001), Escudero (2003), Christie y Alkin y (2012), Carden y Alkin (2012) y Owston (s.f.) los han clasificado de acuerdo a ciertas características como las metodologías utilizadas, el uso que se le dan a los resultados, las personas a las que se involucran en las evaluaciones.

Si bien es cierto que se han desarrollado una gran cantidad de modelos de evaluación, en múltiples ocasiones su aplicación requiere contextos específicos —muchos de ellos ideales—, por lo que diferentes organizaciones, entre ellas las IES, han adaptado o creado sus propias metodologías para evaluar sus planes de estudio.

Con base en el análisis y revisión de la experiencia de 20 IES de diferentes partes del mundo se concluye que estas instituciones realizan la evaluación de sus planes de estudio a través de metodologías que adaptan o diseñan ellas mismas; asimismo, exponen diferentes razones por las cuales inician procesos de evaluación, las principales son las de carácter social e institucional, mientras que las menos recurrentes son para mejorar los índices de retención.

Las IES generalmente recurren a diferentes fuentes de información de manera simultánea para triangular los datos recabados, las más utilizadas suelen ser los alumnos y profesores. Por último, los procesos de evaluación de planes de estudio involucran un conjunto de dificultades, las cuales pueden agruparse en las siguientes categorías: conceptuales, metodológicas, operativas, financieras y políticas; las cuales pueden retrasar los procesos de evaluación y modificar las decisiones a tomar.

Debido a que la presente evaluación tuvo el objetivo de recabar la opinión que los alumnos y profesores tienen sobre el actual PE se concluye que ambos coinciden en diversos puntos: 1) ambos muestran una alta satisfacción con la formación que el PE y los docentes brindan, particularmente en el desarrollo de su pensamiento crítico, su sentido humanista, su responsabilidad social, su capacidad de análisis y su comportamiento ético, 2) están satisfechos con la experiencia que tienen los docentes en el área de la ciencia Económica, 3) los dos consideran que necesario mejorar la integración horizontal y vertical de los núcleos (NB y NT) que conforman el PE, 4) que es necesario ampliar o actualizar los contenidos que conforman las áreas del Plan actual y 5) ambos reconocen la importancia de la inclusión del idioma inglés como una forma de fortalecer la formación profesional del economista.

El punto central en el que difieren los profesores de los alumnos es en la enseñanza, ya que mientras los docentes se sienten satisfechos con los materiales didácticos que utilizan, la mayoría de los estudiantes están poco satisfechos o insatisfechos con los recursos educativos y estrategias de enseñanza.

Una conclusión general que se obtiene a partir de las opiniones que la comunidad académica (alumnos y profesores) tiene sobre el PE es que resulta necesario realizar una revisión, tanto de los núcleos que lo componen, como del contenido y grado de actualización de casi todas las áreas y asignaturas que conforman el Plan vigente.

Por último, se considera que la información presentada en este reporte de evaluación constituye un insumo importante para las autoridades de la FE, dado a que aporta elementos que pueden ser considerados para el proceso de reforma del PE; principalmente porque se consultó a dos de los principales actores: 1) los profesores, que son los encargados de implementar lo descrito en un plan de estudios y 2) los alumnos, que son sus principales beneficiarios. No obstante, es necesario interpretar con precaución los resultados obtenidos, debido a que aquellos que contestaron los cuestionarios no son toda la comunidad académica, particularmente, la tasa de respuesta de los alumnos se considera baja (aproximadamente 50%), por lo que resulta necesario contextualizar estos resultados con los de otros estudios.

## **Recomendaciones**

Las recomendaciones que siguen tienen como objetivo contribuir a mejorar de futuros procesos de evaluación de planes de estudio en la FE. Se dividen en dos categorías: los instrumentos y sobre el PE.

### *Los instrumentos*

1. Asegurar la validez de los instrumentos que se diseñan para recabar la información: si el objetivo de la evaluación es conocer la opinión que los alumnos y profesores tienen sobre el PE, se debe garantizar que el cuestionario pregunte sobre cuestiones directamente relacionadas sobre éste y no sobre aspectos administrativos, operativos o cualquier otro elemento que no tenga una relación directa con el PE.
2. Homologar el contenido de los instrumentos que se utilicen: si lo que se pretende es tener una visión integral de la opinión que toda la comunidad académica —alumnos y profesores— tiene sobre el PE, resulta necesario construir los cuestionarios de forma equiparable.
3. Cuidar los aspectos psicométricos de los instrumentos a utilizar, es decir, no incluir demasiados reactivos que puedan agotar a los participantes, preferentemente utilizar un solo nivel de medición —categórico, ordinal o de intervalo—, redactar con claridad todos los reactivos, no incluir escalas demasiado elaboradas, entre otros.

### *Resultados de la evaluación*

Las recomendaciones de esta sección se agrupan de acuerdo a las categorías del PE que se analizaron.

#### Sobre estructura curricular del PE

1. Revisar el nivel de integración —horizontal y vertical— de las asignaturas que conforman el NB y el NT.

2. Asegurar una buena secuencia de las asignaturas y áreas de formación esencial, para que permita a los alumnos la adquisición de los conocimientos esenciales de la ciencia económica.
3. Determinar los ajustes que requieren las asignaturas del NT para que contribuyan en forma efectiva a la aplicación de los conocimientos y habilidades de un profesional de la Economía en diversos ámbitos de la profesión.

#### Sobre los programas de asignatura y sus contenidos

1. Revisar el contenido de todas las asignaturas, con el objeto de actualizarlos, tomando en cuenta las perspectivas contemporáneas de la ciencia económica, con miras hacia el futuro.
2. Revisar los objetivos de las asignaturas con el propósito de formar economistas con amplios conocimientos y capaces de aplicarlos en diferentes contextos.
3. Homologar los programas de asignatura que utilizan los profesores, con el fin de homogeneizar la formación de los estudiantes —que a todos se les proporcionen los conocimientos, habilidades y actitudes generales y específicas de los profesionales de la Economía—.
4. Definir estrategias que permitan la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en diferentes contextos.
5. Considerar asignaturas orientadas al manejo de *software* especializados en econometría o en otras áreas aplicadas de la Economía.
6. Considerar asignaturas orientadas al manejo del idioma inglés en la Ciencia Económica.

#### Sobre los procesos de enseñanza

1. Examinar estrategias que permitan a los profesores mejorar sus estrategias de enseñanza, técnicas psicopedagógicas y métodos de evaluación.
2. Asesorar a los profesores para promover el uso de una mayor cantidad de materiales didácticos para apoyar su enseñanza.
3. Asesorar a los profesores para que apoyen su enseñanza a través de diversos medios tecnológicos, por ejemplo promover el uso de las salas de cómputo.
5. Diseñar una estrategia que permita monitorear una muestra amplia de diferentes las clases para asegurar que los profesores utilizan las estrategias de enseñanza pertinentes que promuevan el aprendizaje en sus estudiantes.

#### Sobre el aprendizaje y los factores que lo afectan

1. Diseñar una estrategia efectiva que coadyuve a identificar los principales problemas académicos que presentan los estudiantes.
2. Diseñar un plan de acción que permita apoyar a los estudiantes proporcionándoles los conocimientos básicos, principalmente de aquellas asignaturas que tienen un alto índice de reprobación.
3. Revisar los requisitos establecidos para asignar las becas, de tal manera que se les otorguen a aquellos alumnos que realmente las necesitan.

### Sobre la gestión administrativa y vida colegiada

1. Determinar la actualización que requiere el acervo bibliográfico y hemerográfico de la biblioteca de la Facultad.
2. Determinar qué equipos audiovisuales y de cómputo requieren actualizarse.
3. Establecer una campaña de difusión sobre las reuniones académicas de área, esto con el fin de promover una mayor participación de los profesores.
4. Asesorar a los docentes en temas relacionados a la publicación de libros, artículos en revistas especializadas, memorias, entre otros.
5. Orientar a los profesores para que puedan acceder a diferentes programas de apoyo (PAPIME, PAPIIT, CONACYT, etc.).

## INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Economía (LE) de la Facultad de Economía (FE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha tenido nueve planes de estudio, los cuales a lo largo del tiempo se han reformado; la razón principal para su actualización ha sido la necesidad de diseñar e implementar las estrategias adecuadas que permitan afrontar eficazmente las diversas transformaciones sociales, disciplinares y económicas surgidas a lo largo del tiempo; los cambios más sobresalientes se reflejan en un incremento en el número de asignaturas, la inclusión de materias de análisis de datos cuantitativos y la organización de los contenidos en núcleos de especialización.

El PE vigente, objeto de esta evaluación, fue aprobado el 28 de septiembre de 1993 y puesto en operación en el ciclo escolar 1994-1995. Su objetivo general es “formar economistas capaces de entender los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad” (UNAM, 1993, pp. 54). Está estructurado en dos núcleos, el básico y el terminal; el primero comprende los conocimientos esenciales necesarios para la formación del economista y se cursa del 1° al 7° semestre, mientras que el segundo se cursa del 8° al 10° y en éste se profundiza en la formación teórica del alumno y se inicia la práctica profesional en un campo determinado. El total de créditos que el estudiante tiene que cubrir al término de la LE es de 366, todos obligatorios.

En el año 2007, el Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica acreditó a la LE de la FE; en el informe final el Consejo emitió un conjunto de recomendaciones que le permitirían hacer los ajustes necesarios para mejorar su funcionamiento actual.

Una de las principales recomendaciones que emitió el Consejo fue la actualización del Plan de Estudios (PE), por lo que las autoridades de la FE llevaron a cabo diversos estudios para obtener información que les permita reformarlo.

Entre los estudios realizados resaltan el segundo seguimiento de egresados de las generaciones 1996 a 2001, el tercer seguimiento de egresados en el medio laboral con las generaciones 1989, 1991 a 1994, 2002 y 2004 y el de Experiencias académicas; los cuales se realizaron con el apoyo técnico de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM.

Con el propósito de complementar la información sobre el PE, las autoridades de la FE decidieron realizar la presente evaluación. Su objetivo fue conocer la opinión que la comunidad académica —alumnos y profesores— tiene sobre el PE vigente.

En esta evaluación participaron 1,899 alumnos que estaban inscritos en el ciclo escolar 2012-2 y que cursaban del 1° al 10° semestre y 364 profesores. En ambos estudios se utilizó el método de encuesta, para ello se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y otro a los docentes.

El presente informe está organizado en seis capítulos. En el primero se describe a detalle las características del PE de la LE, objeto de la presente evaluación, sus antecedentes, su contexto, su estructura actual y los estudios realizados orientados a su reforma.

El capítulo dos consta de la revisión de literatura. En el primer apartado se aborda los cambios que han surgido en la sociedad contemporánea y cómo éstos han establecido nuevas condiciones sociales, económicas, educativas, tecnológicas, científicas y culturales, las cuales impactan, entre otras instituciones, a las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto en su estructura como en su funcionamiento; para lo cual han implementado un conjunto de estrategias para hacer frente a estos cambios, entre las que destaca la actualización y reformación de sus planes de estudio. Un paso fundamental que antecede a cualquier reforma de los programas

educativos es la evaluación, para lo cual diversos autores han desarrollado diferentes modelos para hacerlo, en el segundo apartado se describen los principales modelos de evaluación que se han construido. En el último apartado de este segundo capítulo se analiza cómo es que diversas IES han realizado la evaluación de sus planes de estudio.

En el capítulo tres se describe el método utilizado en la presente evaluación, en el que se detallan el diseño, las características de los participantes —alumnos y profesores—, los instrumentos, la forma en la que se recolectaron los datos y el análisis de los resultados.

En el capítulo cuatro se exponen los resultados del análisis de las opiniones sobre el PE de Economía de 1994, los cuales se encuentran organizados en dos secciones, en la primera se muestran los de los alumnos y en la segunda los correspondientes a los profesores.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones y en el sexto y último se señalan un conjunto de recomendaciones que tienen el objetivo de contribuir en la mejora de futuros procesos de evaluación de planes de estudio en la FE.

# 1. EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA

## 1.1 Antecedentes

La actual Facultad de Economía (FE) tiene como antecedente la División de Estudios Económicos, que en 1929 pertenecía a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 1935, al fundarse la Escuela Nacional de Economía se constituye como escuela independiente y en 1976 en Facultad (López, 2000).

A lo largo de su historia, la FE ha tenido nueve planes de estudio; el primero, que estuvo vigente de 1929 a 1930, tenía como objetivo la “preparación de economistas con la capacidad adecuada para encontrar o planear posibles soluciones a los problemas económicos y sociales de la época”; comprendía 25 asignaturas, 23 obligatorias y dos optativas (López, 2000, pp 29).

El segundo, que entró en vigor en 1931, mantuvo el mismo objetivo, comprendió 39 asignaturas —36 obligatorias y tres optativas—, de las cuales, un mayor número abordaban análisis de datos cuantitativos, tales como el estudio de las matemáticas aplicadas, tres cursos de elementos de contabilidad y dos de estadística económica.

En 1935 hubo una reforma, que incluyó un cambio en los objetivos del plan de estudios (PE), a saber: “a) formar economistas con un seguro dominio de su ramo, b) estudiar metódicamente los problemas económicos del país y c) proporcionar los elementos técnicos que pueden desempeñar las tareas que señala a todo intelectual responsable el momento de transformación social que vive México” (Torres y Mora, 1981, pp. 67). Este plan comprendía 32 asignaturas, 29 obligatorias y tres optativas, organizadas en cuatro áreas: Materias teóricas generales, de Aplicación, Historias y Auxiliares.

El cuarto PE que inició su operación en 1941, mantuvo los mismos objetivos y áreas que el anterior; sin embargo, redujo la cantidad de opciones de asignaturas optativas —de 16 a ocho— ya que algunas de las que eran optativas, se volvieron obligatorias.

El quinto, vigente de 1946 a 1950, tuvo como objetivo brindar una formación académica a los economistas que les permitiera responder a las necesidades de la sociedad de la época (López, 2000). Comprendió 47 asignaturas, 39 obligatorias y ocho optativas y dos áreas de especialización: Industrial y Bancaria y hacendaria.

En 1951 se realizó una nueva reforma que consideró como objetivo general “estudiar los avances del Ingreso Nacional: la medida del valor monetario del flujo de bienes y servicios totales que se producen en una economía durante un periodo determinado” (López, 2000, pp. 46); se eliminaron las especializaciones y en su lugar se planteó que los alumnos de quinto año deberían escoger uno de los siguientes seminarios: Ingreso nacional, Organización y financiamiento de empresas, Organismos de fomento económico, Problemas económicos de América Latina, Geopolítica e Historia económica de México; se tenían 36 asignaturas, 35 obligatorias y una optativa.

El séptimo plan, vigente de 1968 a 1974, tuvo el mismo objetivo general que el anterior, sin embargo, su estructura permitía a los estudiantes de cuarto año elegir uno de los cuatro seminarios: Economía internacional, Economía del sector público, Economía de la producción y Desarrollo y planificación. En este periodo se instauró el sistema de créditos, por lo que la licenciatura comprendió 367 créditos, 337 obligatorios y 30 optativos que se adquirían mediante la aprobación de 40 asignaturas, 39 obligatorias y una optativa.

La reforma del PE anterior entró en vigor en 1974 y estuvo vigente hasta 1993 (19 años). Sus cuatro objetivos generales eran: “a) la formación teórica del economista debe capacitarlo

para la comprensión crítica de la realidad actual de México y del mundo, b) el centro y eje de la enseñanza debe ser la Economía Política, c) la enseñanza de las materias instrumentales y las de economía aplicada deben capacitar al economista para el ejercicio de la profesión y d) el estudio de las materias históricas económicas debe desarrollarse con el propósito de formalizar al estudiante con la unidad entre la teoría y el desarrollo concreto de la sociedad” (López, 2000, pp. 48).

En la estructura de este plan se establecieron dos ciclos, uno básico y otro de pre especialización, el primero de seis semestres y el segundo integrado por departamentos de área con una duración de cuatro semestres. La carrera comprendía 300 créditos, que se obtenían con 52 asignaturas, 47 obligatorias y cinco optativas (UNAM, 2012).

Los ocho planes de estudio de la Licenciatura en Economía (LE) que ofrecieron en la FE se han modificado a través de cambios y ajustes que buscaron actualizar los contenidos debido a las transformaciones sociales, disciplinares y económicas surgidas a través del tiempo; los cambios más sobresalientes entre 1929 y 1992 fueron el incremento en el número de asignaturas, obligatorias y optativas, la inclusión de materias de análisis de datos cuantitativos, y la organización, primero en áreas y después en núcleos (Ver Anexo I).

## 1.2 El Plan de Estudios 1993

El PE vigente fue aprobado el 28 de septiembre de 1993 y puesto en operación en el ciclo escolar 1994-1995. Las principales necesidades para actualizarlo se derivaron de factores como el avance en el conocimiento de las ciencias económicas, los cambios en las corrientes principales de esta disciplina, las transformaciones en la economía mundial y los métodos de enseñanza utilizados. Este plan constituye el objeto de la evaluación cuyos resultados se presentan en este informe.

Su objetivo general es “formar economistas capaces de entender los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad” (UNAM, 1993, pp. 54). Está estructurado en dos núcleos: el básico (NB) y el terminal (NT). El primero comprende los conocimientos esenciales necesarios para la formación del economista, se cursa del 1° al 7° semestre y está organizado en dos grandes áreas: la primera constituye la *Ciencia Económica*, donde se agrupan las áreas académicas de Teoría Económica, Economía Política, Historia y Pensamiento Económicos y Teorías Aplicadas; la segunda, que comprende los conocimientos *Instrumentales de Análisis Económico*, se conforma por las áreas académicas de Métodos Cuantitativos, Instrumentales, de Investigación y Análisis Económico y Economía Mexicana (UNAM, 1993).

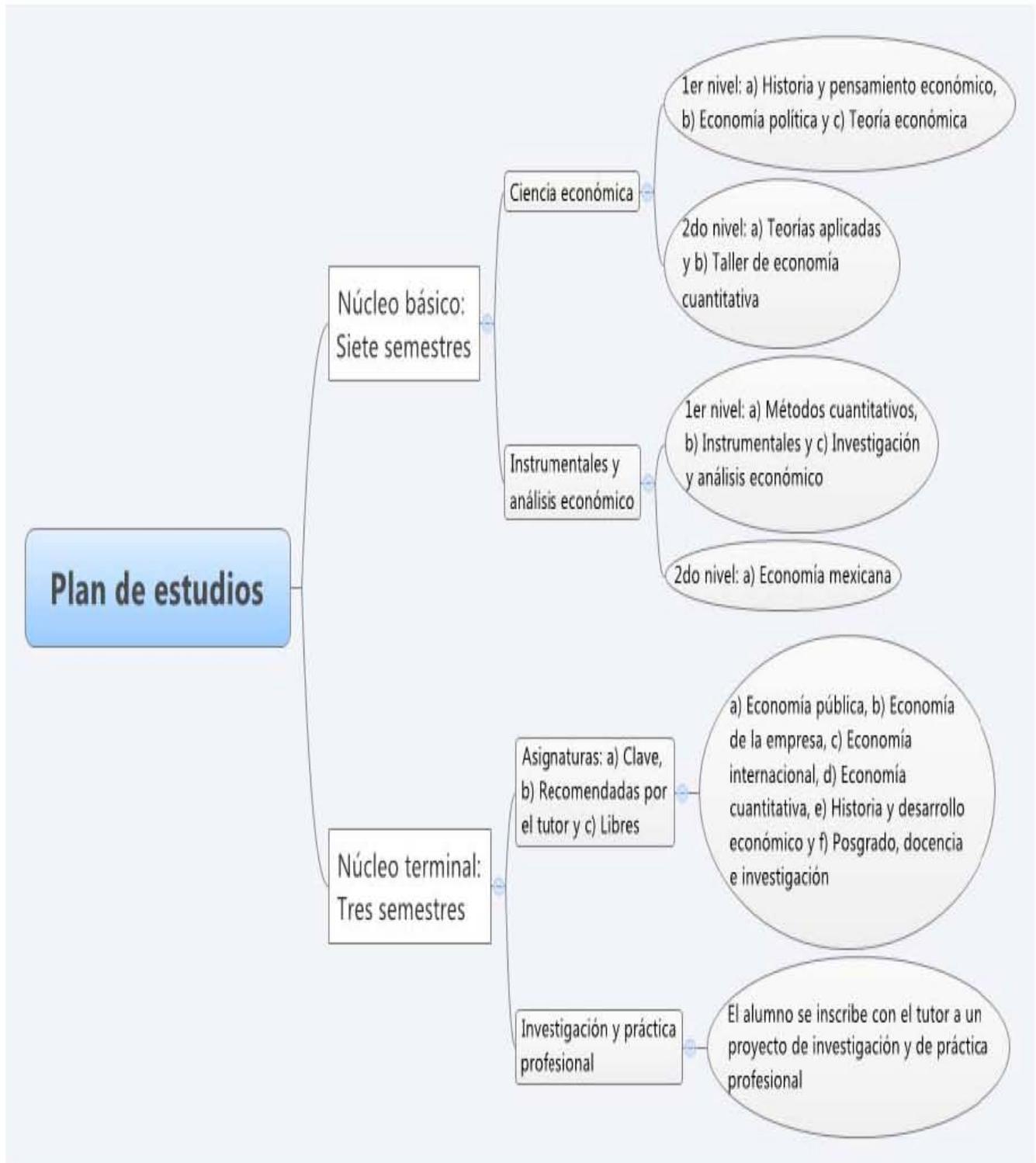
Al finalizar el NB, el alumno debe haber cubierto 246 créditos, siete asignaturas en cada uno de los primeros seis semestres y una de seis créditos en 7°.

El NT que se cursa del 8° al 10° semestre, profundiza en la formación teórica del alumno y se inicia la práctica profesional en un campo determinado; los estudiantes eligen una de las seis líneas: Economía Pública, Economía de la Empresa, Economía Internacional, Economía Cuantitativa, Historia y Desarrollo Económico y Posgrado, Docencia e Investigación. Además de las asignaturas obligatorias, los alumnos cursan 14 optativas, cuatro de profundización teórica, cuatro recomendadas por el tutor con base en el trabajo de investigación realizado para la tesis y seis de elección libre (UNAM, 1993).

El NT está conformado por 14 asignaturas de seis créditos cada una, con un subtotal de 84. El trabajo de examen profesional tiene un valor de 36 créditos. Así, el total de créditos que el alumno tiene que cubrir al término de la LE es de 366, todos obligatorios (Ver Figura 1).

Uno de los objetivos principales que impulsan la reforma al PE de la LE es responder a los cambios emergentes que se han producido en la sociedad; sin embargo, la dinámica de la Facultad exige que se realice con parsimonia.

Figura 1. Esquema del Plan de Estudios de la LE: 1993.



Fuente: UNAM (1993). Plan de Estudios. Licenciatura en Economía 1994.

En el ciclo escolar 2011-2012, la FE tenía una población escolar de 4,572 estudiantes: 2,984 hombres (65.26%) y 1,588 mujeres (34.74%) (UNAM, 2011). Para atender a esta población, en 2011 se contaba con una planta de 520 profesores: 409 de asignatura y 111 de carrera, adicionalmente colaboran 380 ayudantes de profesor (UNAM, 2012).

Esta licenciatura fue acreditada en 2007 por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica (CONACE). Este Consejo recomendó a la FE la inclusión del inglés como asignatura obligatoria, la actualización de la planta docente y también del PE. Debido a que la Facultad se caracteriza por tener una dinámica compleja, entre 2007 y 2011, los directivos lograron cumplir la primera recomendación e iniciaron varios estudios para recopilar información sobre el PE, entre los que se pueden destacar el segundo seguimiento de egresados de las generaciones 1996 a 2001, cuyos resultados motivaron el interés de realizar otro estudio de seguimiento de egresados en el medio laboral con las generaciones 1989, 1991 a 1994, 2002 y 2004, así como el estudio de Experiencias académicas por medio de un cuestionario que recaba la opinión de los alumnos de los últimos semestres acerca del PE, el desempeño de los profesores y las competencias adquiridas en la Facultad. Ambos se llevaron a cabo con el apoyo técnico de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM.

Como parte de los estudios realizados para obtener información orientada a apoyar la reforma del PE, se realizó la presente evaluación, que comprende dos estudios: uno con alumnos y otro con profesores, cuyo objetivo es conocer su opinión sobre el Plan actual.

Los directivos de la FE comprenden la necesidad de obtener información de diversas fuentes que les permita conocer el estado actual del PE, para que con base en ello se puedan realizar los ajustes necesarios. Por tanto, la relevancia del presente estudio radica en el hecho de que se realiza una consulta a dos de las principales fuentes: alumnos y profesores; los primeros debido a que son los principales beneficiarios del plan de estudios y todo lo que en él se cambie o actualice afecta directamente su formación; mientras tanto, los docentes son de suma importancia, ya que son ellos los encargados de ejecutar las acciones descritas en los planes de estudio, por lo que su correcta aplicación depende casi en su totalidad de estas figuras.

## 2. REVISIÓN DE LITERATURA

El presente capítulo tiene tres objetivos: 1) brindar un panorama general de las principales razones que motivan la actualización o reestructuración de los planes de estudio; 2) describir los modelos de evaluación de programas educativos; y 3) analizar la manera en que diferentes instituciones de todo el mundo realizan la evaluación de sus planes de estudio.

### 2.1 Desafíos que afrontan los planes de estudio de las IES en el siglo XXI

En la actualidad es común leer o escuchar que se realizan reformas o actualizaciones de los planes de estudio; sin embargo, no siempre se puede apreciar lo complejo del proceso cuando se leen sólo resultados, ya que existen una cantidad de actividades directivas, administrativas, operativas y de logística que se tienen que realizar; por ejemplo, en el diseño de un plan resulta difícil llegar a acuerdos en la definición de los objetivos curriculares, los resultados de aprendizaje esperados, la carga académica de cada periodo escolar, entre otros.

Una vez diseñado e implementado el plan, reformarlo es una tarea aún más compleja, ya que significa iniciar un nuevo proceso que puede ser largo y complicado, principalmente para responder eficientemente a los cambios que impulsan la actualización; por lo que en esta sección se exponen las transformaciones más relevantes que se han producido en la sociedad contemporánea, para abordarlas éstas se dividen en dos: 1) los desafíos generales, que impactan a todas las IES y 2) los desafíos en la formación de los profesionales de la Economía.

#### *Desafíos generales*

Actualmente, la sociedad enfrenta múltiples desafíos como las crisis económicas, la falta de generación de empleos, transformaciones en los sectores productivos que exigen una mejor preparación de sus trabajadores, altos índices de delincuencia, entre muchos otros. Para dar una respuesta efectiva a éstos, los gobiernos recurren a las instancias que tienen la responsabilidad de diseñar las estrategias adecuadas.

Entre las instancias con las que cuenta cada sociedad se encuentran las IES, si bien a éstas no les corresponde asumir toda la responsabilidad, su papel radica en que a través de la formación de recursos humanos, contribuyen a que los profesionales desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores acerca del desarrollo social, familiar e individual, que incidirán en su entorno.

Las IES constituyen una fuente de desarrollo para cualquier sociedad, ya que, aun cuando sus características difieran, todas contribuyen a los cambios en los planos social, económico, científico, tecnológico, humanístico y cultural de una nación (Barrón, 2000; Brunner, 2001); asimismo, existe una relación bidireccional (IES -sociedad): si una cambia, la otra también lo hace y viceversa.

Uno de los elementos clave en las IES son sus planes de estudio, los cuales incluyen elementos culturales de una sociedad (Norris, 1998), por lo que si ésta cambia, los planes tendrán que hacerlo también, debido a que representan la principal herramienta para dar respuesta a los desafíos emergentes.

La sociedad se ha transformado a gran velocidad, particularmente desde la segunda mitad del siglo XX y en lo que va del XXI; algunas de estas transformaciones son fundamentales debido a que afectan a todas las naciones, a la mayoría de las IES y a las disciplinas que

enseñan. A continuación se describen brevemente las más sobresalientes: 1) la globalización, 2) las tecnologías, 3) el conocimiento, 4) los escenarios de trabajo y 5) las tendencias de la educación superior.

### La globalización

La globalización es el intercambio de información, tecnología, recursos humanos, bienes y servicios, discursos e ideas que se producen entre distintos países; sin embargo, no sólo se limita a su flujo, sino al alcance, velocidad el impacto que este fenómeno tiene en las distintas sociedades (Brunner, 2001); es por ello que cualquier sociedad no está exenta de la influencia del mundo que le rodea, por el contrario, se encuentra en constante interacción con éste.

La globalización tiene un impacto directo e indirecto en diferentes instituciones y organizaciones de todo el mundo, incluyendo las IES; estas últimas han implementado diversas estrategias para adaptarse a este intercambio global, tales como abrir sus puertas a la comunidad académica de distintos países, compartiendo e incorporando nuevos conocimientos, actualizando sus planes de estudio, entre otras (Rizvi & Walsh, 1998; Brunner & Uribe, 2007; European Science Foundation, 2007; Brennan, Enders, Musselin, Teichler & Välimaa, 2010; Bridges, 2010).

La gran mayoría de las sociedades de todo el mundo reconoce y, en la medida de lo posible, se adapta a los cambios que trae consigo la globalización; sin embargo el impacto que trae consigo este fenómeno global se produce de manera diferenciada, mientras que a algunas las presiona con mayor fuerza, otras se encuentran en una etapa inicial para responder a los cambios actuales. En las IES, como reflejo de la sociedad a la que pertenecen, sucede lo mismo.

### Las tecnologías de la información y comunicación

El rápido y constante avance que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han tenido en los últimos años ha transformado el estilo de vida de las personas, la forma de acceder a la información, la manera de comunicarse, de transmitir sus opiniones, entre muchas otras; no obstante, no sólo las personas han tenido que adaptarse a estos cambios, sino también las IES.

Las modificaciones que las IES han realizado a raíz de los avances en las TIC han sido numerosas, entre las que resaltan un mayor interés por parte de estas instituciones para proyectarse de manera global; en sus páginas Web difunden las distintas actividades que realizan, ofrecen cursos a distancia, intercambios académicos, videoconferencias, entre otras.

Otro impacto que tienen las TIC en las IES es en la forma de obtener, generar y difundir información, ya que en la actualidad, la manera en la que algún académico accede, comparte y almacena información es distinta y utiliza menos tiempo para hacerlo (Brunner, 2001; UNESCO, 2005; European Science Foundation, 2007). Sin embargo, a partir de estas transformaciones es necesario que las IES cuenten con el personal capacitado para brindar orientación a toda la comunidad académica —alumnos y profesores— en el uso de las TIC, lo cual permitirá utilizar dichos recursos de manera apropiada.

El uso que los alumnos le den a las TIC dependerá de la capacitación que sus profesores les proporcionen; una parte de la enseñanza deberá estar orientada al uso adecuado de dichas tecnologías, particularmente en el desarrollo de las competencias necesarias para buscar, seleccionar, organizar, sintetizar y utilizar la información que encuentren en internet. En este sentido, los planes de estudio constituyen una herramienta útil para coadyuvar con esta nueva orientación del proceso de enseñanza aprendizaje (UNESCO, 2005).

Los avances en las TIC no sólo constituyen un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también un objeto de estudio en sí mismo; las IES han visto en la necesidad de formar recursos humanos especializados en el estudio de dichas tecnologías, lo que las obliga a reformar los planes de estudio de carreras ya existentes —como las ingenierías— o bien en la construcción de nuevos planes —por ejemplo, informática—; de esta manera es como las instituciones se mantienen a la par de las innovaciones tecnológicas; sin embargo, no sólo tienen un papel pasivo, debido a que al mismo tiempo que incorporan las TIC en su quehacer cotidiano, también contribuyen en su avance.

Como ya se apuntó, los rápidos avances en las TIC han impactado los estilos de vida de la sociedad y de las IES; sin embargo, aun en la actualidad sigue existiendo una gran disparidad para acceder a ellas, principalmente a los altos costos que implica en algunas regiones del mundo; esta situación pone en tela de juicio el supuesto general de que las nuevas tecnologías conectan a las personas, estados, países y continentes entre sí, dando a lugar a aquellas afirmaciones que señalan que las TIC también acentúan las disparidades entre las sociedades (UNESCO, 2005). Las IES, como reflejo de las sociedades en las que están inmersas, también resienten las disparidades en el acceso a las TIC, puesto que no todas cuentan con los recursos económicos suficientes para ofrecerlas a sus alumnos, ya sea como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, acceso a la información o en la formación de recursos humanos en esta disciplina.

### El conocimiento

El conocimiento se ha convertido en un elemento clave para el progreso de las sociedades; la denominada “sociedad del conocimiento”, es aquella que utiliza y aplica todos sus saberes para transformarlos en procesos de producción de bienes y servicios de un país para promover la prosperidad y bienestar de sus habitantes (ANUIES, 2000; Tanzania Education & Information Services Trust, 2007).

La importancia que actualmente recibe el conocimiento incide en la necesidad de una formación profesional de alto nivel; que los profesionistas sean capaces de adquirir, utilizar y crear el conocimiento. Tradicionalmente, las IES son las encargadas de proporcionar la educación necesaria a los recursos humanos que afrontará los retos que actualmente la sociedad impone, por lo que no es suficiente que los alumnos memoricen un conjunto de conceptos teóricos sobre una disciplina, sino que es indispensable que adquieran las competencias necesarias para la aplicación y adaptación de éstos a contextos diversos.

La labor de las IES en la transmisión y promoción del conocimiento tiene grandes retos, el principal es que éste cambia a gran velocidad, principalmente debido al avance constante que tienen las disciplinas (Brunner, 2000); en este sentido, la principal estrategia que tienen las IES es la revisión, actualización o reformación constante de sus planes de estudio, ya que esto permite incorporar las nuevas cosmovisiones de los diferentes objetos de estudio generadas en todo el mundo (National Knowledge Commission, 2006).

En la denominada sociedad del conocimiento, el papel que tienen las IES es preponderante, ya que es aquí donde los futuros profesionistas (muchos de ellos futuros generadores de nuevos conocimientos) se formarán, en este sentido, los planes de estudio deben permitir a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para afrontar las demandas emergentes de la sociedad; por lo que los contenidos no deben circunscribirse a los conceptos teóricos de la profesión, sino también debe promover el desarrollo de una estructura de pensamiento crítico, de tal forma que los alumnos puedan construir, definir y dar solución a diversos problemas en diferentes contextos, poseer habilidades de comunicación oral y escrita y

hacer un uso adecuado de los recursos tecnológicos existentes (Blal, 1993; Stinson & Milter, 1996; Bridges, 2010; Brennan, Enders, Musselin, Teichler & Välimaa, 2010).

Dado el valor que tiene el conocimiento, en la actualidad las IES no son las únicas preocupadas en la generación del conocimiento, ya que han emergido diversas organizaciones privadas que también producen nuevos avances en los conocimientos científicos y tecnológicos, así como también en la formación de recursos humanos. Pero el conocimiento que genera la investigación que se realiza en las organizaciones privadas generalmente no es público, no se somete al juicio de la comunidad científica y únicamente genera avances para la propia organización (Barnett, 2000).

Las empresas han decidido capacitar a sus propios empleados para autogenerar su propio conocimiento, es decir, trabajan de manera paralela a las IES; otra forma que tienen de hacerlo, es a través de la creación de las “universidades corporativas” (*corporate universities*), en las que la enseñanza está abierta a todo el público; las principales características de estas universidades es que las habilidades que ahí se proporcionan, la mayoría de las veces son para desarrollar nuevos productos o para administrar y gestionar de manera más efectiva la creación de éstos, por lo que se enfocan a responder a las necesidades que estas organizaciones requieren (Barnett, 2000). Este fenómeno impacta a las IES, debido a que éstas se ven en la necesidad de reformar, actualizar y modificar sus planes de estudio para competir en la formación de profesionales con competencias similares a las requeridas por el sector laboral.

### Los escenarios de trabajo

Los escenarios de trabajo se han modificado en las últimas décadas, ya que actualmente existen más exigencias para realizar contrataciones, entre las que se pueden destacar cinco, los profesionales deben: 1) tener un amplio dominio de los conocimientos teóricos y sobre todo de su aplicación a diversos contextos; 2) además de poseer habilidades generales, se necesita tener conocimientos especializados, esto es, se requiere que sean expertos en un área específica; 3) ser capaces de generar y enriquecer el conocimiento del área donde trabajan; 4) saber trabajar con equipos multi e interdisciplinarios, tener buenas relaciones laborales y promover la sana convivencia en su lugar de trabajo; y 5) amplio conocimiento y dominio de las TIC y de por lo menos un segundo idioma (Stinson, & Milter, 1996; Brunner, 2000; Colmenárez, 2004; Montero, 2004; Brennan, Enders, Musselin, Teichler & Välimaa 2010).

No obstante, las nuevas exigencias del campo laboral no siempre se traducen en beneficios para los profesionistas, ya sea a través de empleos estables, mejores salarios o más oportunidades de trabajo; en la actualidad, los escenarios del mercado laboral son más complejos: las empresas prefieren contratar por horas a sus empleados, con plazas temporales; para obtener mejor remuneración económica es necesario tener un mayor repertorio de competencias, lo que significa que las plazas se reducen drásticamente y están disponibles sólo para los más competentes (Rifkin, 1996).

Los cambios en los escenarios de trabajo impactan a las IES directamente, ya que éstas son las encargadas de formar a los recursos humanos; una de las principales estrategias que tienen estas instituciones es la actualización de sus planes de estudio, ya que a través de éstos es como logran incorporar la enseñanza de las competencias necesarias para responder eficazmente a las demandas emergentes.

### Tendencias de la educación superior

A lo largo del tiempo, la educación superior ha sufrido diversos cambios y ha evolucionado rápidamente, principalmente en las últimas décadas; como consecuencia, las IES están

marcadas por un conjunto de nuevas tendencias que permean su estructura y funcionamiento, entre las que se destacan: 1) la masificación de la población estudiantil y desigualdad en el acceso a la educación superior, 2) el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 3) el aumento de los problemas financieros y 4) la creciente necesidad de la rendición de cuentas (UNESCO, 1995; Pasternack et al., 2005; Restrepo, 2006).

El aumento en la demanda para ingresar a la educación superior implica que las instituciones puedan responder adecuadamente a las necesidades de un número de aspirantes cada vez mayor. La masificación es una tendencia que repercute en la educación superior de diversas formas como la necesidad de una inversión económica y en recursos humanos cada vez más elevada y en la creación de una red administrativa, operativa y de gestión más compleja para atender a más estudiantes, lo cual no significa que se cubra la totalidad de la demanda, ya que entre más aspirantes solicitan el ingreso a una IES, éstas establecen criterios más rigurosos para aceptarlos, independientemente de sus contextos o situaciones actuales (UNESCO, 1998).

Los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje se relacionan con la tendencia anterior, ya que, por un lado, es necesario que los profesores creen e implementen nuevas estrategias de enseñanza para grupos más numerosos; pero al mismo tiempo, enfatizan más en la utilización de metodologías que promuevan el aprendizaje de actitudes, el uso de estrategias para un aprendizaje activo y de métodos de evaluación más pertinentes (Enríquez, 2005; Restrepo, 2006).

El aumento de los problemas financieros deriva, entre otros factores, de la crisis económica mundial y del poco interés que tienen algunos sistemas políticos para invertir en la educación superior de un país. Respecto a esto último, existen diferencias de opiniones sobre si el Estado debe ser el benefactor de las IES o si éstas funcionarían mejor en el sector privado, sin embargo, esta temática rebasa los objetivos del presente trabajo, por lo que únicamente se describe cómo es que la falta de recursos económicos impacta en la estructura y procesos de las IES, desde la falta de recursos materiales (laboratorios, espacios de lectura, etc.), hasta la de recursos humanos (UNESCO, 2005; UNESCO, 2009).

Por último, la necesidad de la rendición de cuentas es un asunto creciente, debido a que todas las IES reciben financiamiento público, privado o mixto y por tal motivo tienen que demostrar y justificar que los gastos realizados coadyuvan al aseguramiento de la calidad. Para ello las autoridades recurren a la evaluación, cuyos resultados se utilizan para determinar si una IES cumple con los estándares mínimos (básicos) o máximos (alta calidad) para poderlas acreditar; en la actualidad, no es posible concebir una IES si entre sus procesos y actividades no existe un proyecto de evaluación integral (Restrepo, 2006; UNESCO, 2006).

Los diferentes cambios sociales que han surgido en las últimas décadas son el aliciente principal para generar cambios en las IES; ello como una respuesta a los retos que impone la sociedad actual. Dichas transformaciones impactan a todas las naciones en casi todas las disciplinas, ya que ninguna está exenta de la influencia que tiene la globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías, la generación del nuevo conocimiento, los cambios en los escenarios de trabajo y de las nuevas tendencias.

### *Desafíos en la formación de los profesionales de la Economía*

Los retos a los que se enfrentan las IES en la formación de los profesionales de cualquier disciplina son de diversa índole, pero un problema en particular se debe a la naturaleza de la disciplina ya sea porque existen diferentes visiones para abordar el mismo fenómeno o bien porque no hay un consenso entre los especialistas del campo de conocimiento. Este es el caso de la ciencia económica en la que los principales desafíos se relacionan con el cambio en los

principales enfoques teóricos para abordar los fenómenos económicos y el enfoque educativo utilizado para su enseñanza.

### Cambio en los enfoques teóricos de la Ciencia Económica

Tal y como sucede con la mayoría de las ciencias sociales, en la Economía existen diferentes escuelas<sup>1</sup> de pensamiento que han surgido a través del tiempo para estudiar los fenómenos económicos; algunas de estas corrientes son incompatibles; sin embargo, en múltiples ocasiones las perspectivas se complementan para brindar una explicación integral de su objeto de estudio, aun en contra de lo que afirmen los especialistas afines a un solo enfoque (Denis, 2009).

Las principales corrientes en el estudio de los fenómenos económicos han surgido a partir de un conjunto de eventos sociales y mundiales que han modificado las perspectivas sobre la economía, por ejemplo, el inicio del estudio formal de las ciencias económicas durante las últimas décadas del siglo XIX en la Universidad de Cambridge, la Gran Depresión surgida en los Estados Unidos de América a finales de la década de 1920, el fin de la Segunda Guerra Mundial y el avance en el número de investigaciones realizadas en los últimos 40 años (Davis, 2003).

Entre las principales corrientes económicas modernas (siglo XIX) se encuentran la escuela Clásica (o “capitalismo”), que propone la economía de libre mercado, en el que el gobierno no debería intervenir en estos procesos; el Marxismo que se concentra en el estudio del valor y la producción; el Marginalismo que propone que el valor de cambio viene determinado por la apreciación psicológica de los consumidores y que sistematizó el uso de los métodos matemáticos para el estudio de los fenómenos económicos; las ideas Keynesianas, la cual propone que es el Estado el que debe realizar un gasto público mayor; y la teoría Neoclásica (u ortodoxa) que se basa en tres nociones fundamentales: la consideración de la oferta y la demanda en el establecimiento de los precios, la importancia del papel del dinero en asuntos económicos y el análisis de las situaciones como la “competencia imperfecta” (Dequech, 2007; Hodgson, 2011).

Diferentes especialistas de la ciencia económica consideran que la escuela neoclásica es la consolidación de una teoría capaz de explicar todos los fenómenos económicos, que puede utilizarse debido a que tiene una gran fortaleza teórica y empírica; no obstante, el desarrollo de la investigación ha permitido el surgimiento de corrientes emergentes, como los programas de investigación heterodoxos y los enfoques que surgieron de perspectivas anteriores, como la economía de política radical, la social, la feminista y los post-keynesianos (Boettke, Leeson & Smith, 2008; Colander, Holt & Rosser, 2003; Davis, 2003; Wilson & Dixon, 2009; Garbicz, 2010).

Según algunos especialistas, en la actualidad la teoría económica neoclásica ha dejado de ser la corriente hegemónica en esta ciencia social; es fuertemente criticada debido a que sus principales ideas y supuestos están basados en análisis realizados entre 1950 y 1960. Asimismo, los cambios surgidos en los fenómenos económicos de una sociedad globalizada rebasan cualquier explicación que puedan constituir propuestas integrales sobre los fenómenos acontecidos (Colander, Holt, & Rosser, 2003).

El surgimiento de diferentes corrientes de pensamiento en las ciencias económicas dificulta la formación de los profesionales de la Economía, debido a que no existe un consenso entre los especialistas del campo; esto trae consigo problemas para establecer canales de comunicación efectivos entre los teóricos o bien la aplicación errónea de los conceptos, lo cual

---

<sup>1</sup> Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, las palabras “escuela”, “enfoque” y “teoría” serán utilizadas como sinónimos, siempre que se encuentren en un contexto de análisis de las ciencias económicas; debido a que todas hacen referencia al estudio sistemático de la Economía, a través de supuestos, modelos y explicaciones de los fenómenos de esta disciplina.

provoca confusión en los estudiantes. Por lo tanto, en opinión de algunos autores, resulta necesario que los profesores estén dispuestos a trabajar con los diferentes enfoques para poder superar el reto del cambio en el estudio y explicación de la Economía (Dequech, 2007; Colander, & Ñopo, 2011).

### Enfoque educativo en la enseñanza de la Ciencia Económica

Una de las principales dificultades que han tenido las ciencias económicas para avanzar hacia una disciplina consolidada es el enfoque educativo utilizado para enseñar Economía, ya que la mayoría de los profesores se centran exclusivamente en el análisis de la corriente neoclásica; es decir, se forma al estudiante desde una perspectiva monista, donde se espera que un solo enfoque dé respuesta a todos los problemas emergentes de la sociedad. Los conflictos que se derivan de esta visión es que los alumnos tienen dificultad para comprender que existen otras escuelas de pensamiento y para aplicar los conceptos neoclásicos a cuestiones económicas del mundo actual (Dobusch & Kapeller, 2009; Wilson & Dixon, 2009).

Una contrapropuesta que realizan teóricos como Denis (2009) y Wilson y Dixon (2009) al enfoque utilizado para la enseñanza de la Economía es el denominado “pluralismo”; que consiste en un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado a la co-existencia de múltiples enfoques (todos los cuales presuntamente son válidos, hasta ser refutados teórica y empíricamente). Se utiliza la controversia entre estas escuelas de enseñanza como un medio para el desarrollo de estudiantes pluralistas, esto es, alumnos no sólo con la capacidad de reproducir y aplicar una teoría en particular, sino con las competencias necesarias para discriminar entre su utilización con base en una fuerza lógica y relevancia empírica.

Se propone que la enseñanza de la Economía esté basada en la revisión de fenómenos de alcance global —debido a que así es como están constituidas las cuestiones económicas—. Investigaciones como la de Colander y Ñopo (2011) aportan evidencia sobre la influencia que tienen los métodos de enseñanza. Los estudiantes europeos y estadounidenses analizan cuestiones de impacto mundial, en el que las políticas, finanzas y dificultades están interconectadas; mientras que los alumnos de Latinoamérica se enfocan en problemas locales y de índole política, lo cual ha generado un rezago importante en el avance de las ciencias económicas en esta región; en este sentido, Hodgson (2011), propone el incremento en el énfasis positivista y la predicción, que incluya en los currículos matemáticas, cálculo y econometría.

Los cambios, tanto estructurales, como en la formación de los profesionales de la Economía dan lugar a un conjunto de retos para las IES, particularmente a sus planes de estudio, ya que éstos son el mecanismo principal para dar respuesta a los desafíos emergentes de una sociedad que se encuentra en constante transformación. Es recomendable que los involucrados en el diseño, construcción y ejecución de un currículo conozcan los cambios que se generan a lo largo del tiempo; esto les permitirá ser conscientes de las necesidades y prioridades que tienen las reformas a los planes de estudio.

## 2.2 Modelos teóricos de evaluación de planes de estudio

En la sección anterior se analizó cómo es que los cambios producidos en la sociedad impactan en las estructuras y funcionamiento de las IES, de tal manera que éstas se vean motivadas a evaluar y, posteriormente, a actualizar, modificar y/o reformar sus planes de estudio, como una forma de responder a las necesidades emergentes. Algunos de los cambios estructurales más relevantes que se han producido son la globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías, la

generación del nuevo conocimiento, los cambios en los escenarios de trabajo y de las nuevas tendencias en la educación superior, los cuales influyen en casi todas las disciplinas. En el caso particular de la ciencia económica, se encuentran la diversidad de enfoques y los problemas de enseñanza derivados de éstos.

Esta segunda sección tiene por objetivo describir y analizar diferentes modelos de evaluación de planes de estudio.

La actualización, modificación o reforma de los planes de estudio es un proceso que conlleva un conjunto de estrategias sistematizadas para obtener los resultados deseados; por lo que la evaluación del currículo constituye uno de los primeros pasos para aportar información sobre su estado actual —ejecución, funcionamiento, logro de resultados, de metas, de objetivos, entre otros—; de tal suerte que los tomadores de decisiones conozcan sus fortalezas y elementos en los que necesitan realizar ajustes

A lo largo de la historia, se han desarrollado diversos modelos<sup>2</sup> para evaluar programas educativos<sup>3</sup>. Debido a la gran cantidad de enfoques, autores como Margaret (1998), Stufflebeam (2001), Escudero (2003), Christie y Alkin (2012), Carden y Alkin (2012) y Owston (s.f.), los han clasificado tomando en cuenta criterios como la época en que se publicaron, los diseños de investigación empleados, el uso de los resultados, las metodologías —incluidos el elemento o los elementos se van evaluar, las fuentes de información, si involucran o no en el proceso a las diferentes partes interesadas, los instrumentos a los que recurren, entre otros—, los enfoques cuantitativo, cualitativo o mixto y el rigor de los estudios.

Con base en la revisión de diversos autores (Margaret, 1998; Stufflebeam, 2001; Escudero, 2003; Christie y Alkin, 2012; Carden y Alkin, 2012), los modelos que a continuación se presentan se han clasificado en tres grupos: 1) “Modelos Basados en los Métodos” (MBM), 2) “Modelos Basados en la Valoración” (MBV) y 3) “Modelos Basados en el Uso” (MBU).

Los modelos que se agrupan en la clasificación MBM comparten un conjunto de características genéricas, entre las que resaltan el uso de diseños de investigación de las ciencias sociales, comúnmente utilizan los estudios experimentales o cuasi experimentales para establecer relaciones “causa-efecto”, lo cual implica el trabajar con dos tipos de grupos —uno de control y uno experimental—, recurren a la manipulación de variables, se realizan análisis a través de métodos estadísticos, establecen conclusiones a partir de modelos —teóricos o empíricos—explicativos, no toman en cuenta los datos cualitativos y los factores de índole político-administrativo tienen un papel prácticamente inexistente (Owston, s.f.; Stufflebeam, 2001; Christie y Alkin, 2012; Carden y Alkin 2012).

Algunos de los principales modelos que comparten estas características son el de “Estudios experimentales” propuesto por Campbell y Boruch; la “Investigación evaluativa” de Suchman; “Estudios cuasi experimentales” de Cook; “La evaluación como un enfoque sistemático” de Rossi; la “Evaluación dirigida por la teoría” de Chen; la “Investigación evaluativa” de Weiss; la “Planificación educativa” de Lee Cronbach; y el “Modelo centrado en objetivos” de Tyler.

Si bien es cierto que los enfoques agrupados en los MBM tienen fortalezas, también presentan puntos negativos, tales como aquéllas derivadas del uso de los diseños experimentales, ya que privan de los beneficios de la intervención a alguno de los dos grupos, asimismo, no toman en cuenta las cuestiones de índole política, siendo que éstas tienen gran

---

<sup>2</sup> Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, las palabras modelo y enfoque serán utilizadas como sinónimos, debido a que ambas hacen referencia a un conjunto de principios, supuestos y perspectivas para evaluar (Stufflebeam, 2001).

<sup>3</sup> Para cumplir los objetivos del presente informe, se considera que dadas las características, estructura y objetivos de los planes de estudio, éstos se consideran como un tipo de programas educativos.

relevancia en el diseño, implementación y ejecución de cualquier objeto de evaluación (en este caso particular de un plan de estudios), por último casi nunca toman en cuenta la opinión de las partes interesadas.

El segundo grupo de enfoques que constituyen los MBV se caracterizan, principalmente por el nivel de involucramiento del evaluador, ya que éste realiza un análisis exhaustivo del objeto de evaluación para que al final obtenga un conjunto de evidencias que sustenten los juicios de valor que realiza.

Los modelos que conforman los MBV recurren a información cualitativa, centran su atención en las opiniones de diversas partes interesadas, tratan de realizar una valoración integral del objeto evaluado, involucran una gran cantidad de perspectivas para consolidar los juicios de valor realizados por el evaluador y toman en cuenta las cuestiones políticas en las que está inmerso el objeto evaluado (Stufflebeam, 2001; Guba y Lincoln, 2001; Scriven, 2007; Stake, 2011).

Algunos de los enfoques que se agrupan en este conjunto son el denominado “Modelo libre de objetivos” de Scriven; la “Crítica artística” de Eisner; el de “Contraposición” (*Adversary Evaluation*) de Owens y Wolf; la “Evaluación responsiva” de Stake; la “Evaluación holística” de MacDonald; y la “Evaluación constructivista” (o de cuarta generación) de Guba y Lincoln (Margaret, 1998; Stufflebeam, 2001; Christie y Alkin, 2012).

Una de las principales limitantes de estos modelos es que la información puede ser interpretada según la perspectiva del evaluador, el cual puede ser influenciado por algunos grupos de intereses; requiere una gran inversión financiera; los procesos suelen durar demasiado tiempo y en algunas ocasiones resulta imposible involucrar a todas las partes interesadas.

En el tercer y último grupo se encuentran los MBU, los cuales están centrados en recopilar información para los administradores; las evidencias, resultados y conclusiones serán un factor determinante para la toma de decisiones sobre la continuación, fortalecimiento o cese de las actividades del objeto de evaluación, así como también de los cambios organizacionales que fueran necesarios (Christie y Alkin, 2012).

En este grupo se conjuntan el modelo “Contexto, Insumo, Proceso y Producto” (CIPP) de Stufflebeam; “Evaluación de discrepancia” (*Discrepancy Evaluation*) de Provus; el enfoque que desarrolló Wholey el cual considera que la evaluación puede ser utilizada como una herramienta para proveer información importante y así mejorar los procesos administrativos de un programa; y la “Evaluación del empoderamiento” (*Empowerment Evaluation*) de Fetterman (Stufflebeam, 2000; Christie y Alkin, 2012).

La principal desventaja de los MBU es que en determinadas circunstancias la evaluación es vista únicamente con fines utilitaristas, en los que se toman decisiones meramente administrativas o de índole político; dejando de lado las cuestiones estructurales que coadyuvarían en la mejora de la dinámica o estructura del objeto evaluado.

La descripción de los modelos de evaluación muestra metodologías ideales de trabajo para evaluar diferentes tipos de programas, intervenciones o planes de estudio; sin embargo, la naturaleza de sus supuestos, principios y métodos dificultan su implementación en diversos contextos, principalmente en aquéllos donde los recursos son limitados, existen dinámicas políticas complejas, hay conflicto de intereses o bien resistencia a la evaluación; por tal motivo, diferentes organizaciones han adecuado las metodologías de evaluación o han desarrollado las propias, este es el caso de las IES en sus procesos de evaluación de planes de estudio.

## 2.3 La evaluación de planes de estudio

En la sección anterior se describieron los modelos para evaluar programas, intervenciones o planes de estudio, muchos de los cuales resultan útiles y pertinentes para diversos contextos; sin embargo, algunos otros, debido a los supuestos, los principios y los métodos en que se fundamentan son de difícil aplicación; por tal motivo, diferentes agencias, consultorías, IES, corporativos, empresas y secretarías han desarrollado sus propias metodologías, las cuales se caracterizan por ser pragmáticas, es decir, reunir información del mayor número de fuentes posibles para llegar a resultados que les permitan tomar decisiones, generalmente de tipo administrativas.

El objetivo de esta sección es describir la manera en que 20 IES de diferentes partes del mundo (Estados Unidos, Escocia, Turquía, Canadá Rumania, Australia y Taiwán) han realizado la evaluación de sus planes de estudio, la mayoría de las ocasiones, con el propósito de reformarlos. Los aspectos abordados son: 1) las razones para realizar las modificaciones a los planes, 2) las metodologías utilizadas, 3) las principales fuentes de información y los métodos usados para recabar los datos y 4) las dificultades surgidas durante el proceso.

### *Razones para la modificación de los planes*

Las IES exponen diversas razones por las cuales desean reformar sus planes de estudio; las cuales se pueden agrupar en cinco grandes categorías: 1) sociales, 2) disciplinares, 3) institucionales, 4) impacto en el aprendizaje y 5) mejora de la retención.

Las cuestiones sociales son las razones que las IES argumentan con mayor frecuencia como una justificación para reformar sus planes; la principal es que los egresados no poseen las suficientes competencias para afrontar las demandas derivadas de los cambios sociales —de tecnología y globalización— y laborales (Aglan & Ali, 1996; Stinson & Milter, 1996; Leathwood & Phillips, 2000; Fisher, Fairweather & Amey, 2003; Lillevang, Bugge, Beck, Joost-Rethans & Ringsted, 2009; Harris, Driscoll et al., 2010; Oliver & Hyun, 2010; Toshimori, Mizoue & Matsumoto, 2011; Chastonay, Vu, Humair, Mpinga & Bernheim, 2012).

Asimismo, la evolución y los cambios en las diferentes disciplinas son razones que las IES manifiestan con frecuencia como una justificación para reformar sus planes. Los constantes avances, derivados de la investigación —teórica y empírica—, han dado lugar a que el conocimiento se vuelva cada vez más dinámico, por lo que las autoridades de las IES se sienten presionadas para actualizar sus planes de estudio, de tal manera que puedan brindarle a sus estudiantes una formación pertinente (Harris & Viney, 2003; Itaki, 2007; Litzelman & Cottingham, 2007; Katajavuori et al., 2009; Shay, 2011).

Las razones institucionales también figuran en la justificación de las reformas a los planes de estudio, se particular se cita a la acreditación institucional o de los programas educativos. La mayoría de las agencias de evaluación consideran que los planes de estudio deben estar actualizados o bien tener mecanismos para hacerlo permanentemente; por tal motivo, las IES deciden iniciar procesos para modificar los currículos, de tal suerte que logren satisfacer los estándares solicitados (Brennan, 2004; Farris, Demb, Janke, Kelley & Scott, 2009; Harris & Cullen, 2009; Hubball & Burt, 2009; Mirabella & Balkun, 2011).

Con menor frecuencia que las anteriores, las IES justifican la reforma a sus planes de estudio en la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideran que si los planes de estudio están estructurados de una forma más innovadora, la labor del docente será más dinámica y productiva para el aprendizaje de los alumnos, por lo que éstos adquirirán los

conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos con mayor facilidad (Litzelman & Cottingham, 2007; Myers, Nelson & Stratton, 2009; Mukhopadhyay & Smith, 2010).

Una de las razones que con menor frecuencia exponen las IES para introducir cambios en sus planes es la mejora en los índices de retención. Diferentes estudios como los de Busch-Vishniac, et al. (2011) y Chena, Hsub & Wub (2009), indican que si los planes fueran más atractivos para los estudiantes, éstos tendrían más probabilidad de persistir en sus estudios, ya que percibirían la disciplina de una manera diferente y con mayor aplicación a sus contextos inmediatos —social y profesional—.

### *Metodologías*

Es importante resaltar que muy pocas IES evalúa sus planes de estudio siguiendo al 100% las directrices de algún modelo teórico de evaluación en particular; sin embargo, dada la naturaleza de las acciones y tareas realizadas, los procesos pueden ser clasificados principalmente en el conjunto de los MBV y los MBU, esto debido a que en ocasiones involucran a diversas partes interesadas, cada una de ellas valora desde su perspectiva las características del plan, para que finalmente puedan reunir la información suficiente que les permita a los directivos tomar decisiones sobre los ajustes o modificaciones que requiere el currículo.

El grado y la forma en que se involucran a las partes interesadas en los procesos de evaluación de los planes de estudio son distintos, ya que mientras algunas IES integran a una mayor cantidad de gente, otras tantas incluyen a número reducido.

Aquellas IES que toman en cuenta el punto de vista de un gran número de partes interesadas generalmente emplean encuestas, cuestionarios de opinión, entrevistas a profundidad o grupos focales, con estudiantes, profesores, expertos —ajenos a la institución—, empleadores y exalumnos. Una vez recabada toda la información, el comité se encarga conjuntar todos los puntos de vista para fundamentar las decisiones que se tomen sobre los cambios al plan de estudios (Lillevang et al., 2009; Harris, Driscoll et al., 2010).

Por otro lado se encuentran las metodologías que integran, en mayor medida, los elementos de los MBU, ya que en la evaluación únicamente están involucradas un conjunto de personas elegidas *a priori*; las cuales se encargan de definir las tareas y actividades a realizar. El proceso consiste en la creación de un comité especial —regularmente conformado por personal académico-administrativo, profesores y representantes de la planta estudiantil—, el cual se encarga de realizar una revisión del plan de estudios vigente para determinar cuáles son las mejoras, actualizaciones o cambios que necesita; dicho análisis se fundamenta generalmente en los avances que se han producido en la disciplina, así como de planes de estudio de otras IES. La experiencia de los docentes y del personal académico-administrativo contribuye en gran medida a la consecución de la evaluación (Harris & Cullen, 2009; Mirabella & Balkun, 2011).

Si bien es cierto que casi todas las metodologías que utilizan las IES contienen elementos de los MBV y los MBU, algunas otras también integran componentes de los MBM; aun cuando las evaluaciones no las realicen bajo un diseño experimental o manipulen variables, sí valoran el impacto que ha tenido el plan de estudios actualizado, regularmente lo estiman a través de pruebas de desempeño —que miden el aprendizaje—, de cuestionarios de satisfacción o consulta a docentes para que emitan su opinión sobre las ventajas y debilidades del nuevo currículo. La mayoría de las IES que utilizan este método es para poder realizar ajustes de aquellos elementos que no están funcionando como se esperaba (Brennan, 2004; Farris et al., 2009).

### *Fuentes de información y métodos de recopilación*

Cuando las IES deciden iniciar un proceso de evaluación de su plan de estudios —muchas de las veces para obtener información que les permita reformarlo— utilizan diversas fuentes de información; generalmente aquéllas que consideran clave para su consecución, ya sea por su nivel de involucramiento con el currículo, porque son sus principales beneficiarios o bien, porque son las autoridades. Generalmente no se basan sólo en una fuente de información, sino que consultan diferentes en forma simultánea, con el fin de triangular los datos para poder tener conclusiones mejor sustentadas.

Los profesores y los alumnos constituyen las fuentes de información que más se consultan en los procesos de evaluación de planes de estudio. A los profesores se les consulta básicamente por dos motivos: a) son los expertos en las disciplinas y conocen sus cambios y tendencias recientes y b) serán los encargados de implementar el nuevo plan. A los estudiantes porque son los principales “usuarios” del currículo y los cambios en éste afectan directamente su formación, por lo tanto su perspectiva resulta de suma importancia (Stinson & Milter, 1996; Leathwood & Phillips, 2000; Litzelman & Cottingham, 2007; Myers et al., 2009; Farris et al., 2009).

Los directivos y el personal académico-administrativo de una IES constituyen una fuente de información a la que también se recurre, debido a que la opinión de estas figuras es definitoria para aprobar o no los cambios realizados al currículo.

Además de los profesores, se consulta a expertos en la disciplina —ajenos a la institución—sobre las modificaciones que necesitan los planes, ya que ellos tienen una perspectiva actualizada sobre el campo de estudio, pero con la ventaja de que no están involucrados con la dinámica y las problemáticas de la IES, por lo que sus opiniones y juicios pueden ser más independientes (Brennan, 2004; Itaki, 2007; Harris & Cullen, 2009; Katajavuori et al., 2009; Oliver & Hyun, 2010; Shay, 2011).

Los empleadores representan una figura en la que es necesario poner atención en el ámbito de la educación superior, ya que ellos son los que contratarán a los recursos humanos que se forman en las IES, y por consiguiente pueden aportar información sobre las competencias de los profesionales que reciben en sus ámbitos de trabajo, y si cumplen o no los requerimientos del mercado de laboral.

Por último, los exalumnos también son una fuente relevante de información, puesto que han tenido que poner a prueba los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñarse adecuadamente en sus diferentes ámbitos (Busch-Vishniac et al., 2011; Mirabella & Balkun, 2011; Chastonay et al., 2012).

Las IES utilizan diversos procedimientos y métodos para recabar información, generalmente de forma simultánea para triangular los datos. Las reuniones colegiadas son el procedimiento más utilizado, se integra un comité especial que discute los temas más relevantes del plan de estudios; comúnmente, los integrantes son los directivos y el personal académico-administrativo (Harris & Viney, 2003; Lillevang et al., 2009).

El análisis de documentos es un método que repetidamente se utiliza en los procesos de evaluación de los currículos; los documentos que comúnmente se analizan son el plan de estudios, la estructura curricular de otras IES, los avances generados en la disciplina en los últimos años y los procesos que se realizan en otras instituciones (Fisher et al., 2003; Hubball & Burt, 2009; Harris, Driscoll et al., 2010).

La encuesta es un método eficaz para recabar datos de diferentes fuentes de información de manera simultánea, por tal motivo, se utiliza frecuentemente en los procesos de evaluación de los planes. Los instrumentos a los que generalmente se recurren para realizar las encuestas son:

1) los cuestionarios cerrados y 2) las entrevistas, ya que ambos pueden ser aplicados a gran escala a profesores, alumnos, directivos, personal administrativo, empleadores, exalumnos y expertos (Chena et al. 2009; Mukhopadhyay & Smith, 2010; Toshimori et al., 2011).

Otro método que se utiliza frecuentemente para recopilar datos sobre el impacto del currículo es por medio de la evaluación del aprendizaje, se recurre a las pruebas de desempeño, como los exámenes con respuestas de opción múltiple (Aglan & Ali, 1996; Stinson & Milner, 1996).

Entre los métodos menos empleados para recopilar información se sitúan los grupos focales y los registros observacionales; con el primero que se recaba información detallada de un conjunto de personas sobre un determinado tema, mientras que con el segundo se observa de manera directa el impacto del plan de estudios (Litzelman & Cottingham, 2007; Katajavuori et al., 2009; Shay, 2011; Chastonay et al., 2012).

### *Dificultades*

Las evaluaciones de planes de estudio encaran un conjunto de dificultades, las cuales se pueden agrupar en seis grandes categorías: 1) conceptuales, 2) metodológicas, 3) operativas, 4) falta de participación, 5) financieras y 6) políticas.

Las dificultades conceptuales se refieren a la diferencia de opiniones que existe dentro de los comités encargados de evaluar el plan de estudios, ya que cada uno define de manera diferente los mismos elementos, tales como el objeto de estudio de la disciplina, los resultados de aprendizaje, el nivel de complejidad en que será abordado cada tema y la conjunción de contenidos teóricos (Aglan & Ali, 1996; Chena et al. 2009).

Los problemas metodológicos se refieren a la elección inapropiada de los instrumentos, el uso que les den, la interpretación que realicen de los datos recabados y las conclusiones a las que se puedan llegar; asimismo, elección inadecuada de los métodos de análisis de la información (Hubball & Burt, 2009).

Durante los procesos de evaluación, las IES reportan diversos problemas operativos, los principales son: a) la falta de tiempo de los miembros del comité, debido a que resulta complicado conjuntarlos a todos al mismo tiempo; b) los plazos disponibles —por ejemplo, la recopilación y análisis de la información suelen consumir más horas de las previstas—; c) bases de datos incompletas, principalmente porque las fuentes de información no completan sus entrevistas o cuestionarios; y d) los cambios en el personal del comité, principalmente porque deciden retirarse del proceso (Harris & Viney, 2003; Shay, 2011).

La falta de participación es un problema que se presenta recurrentemente, una de las que más afecta al proceso es la negativa de las fuentes de información —principalmente la comunidad académica—, así como también la reticencia de los miembros del comité. En este sentido, no se sabe las causas exactas del por qué existe esa negativa para colaborar, sin embargo, se infiere que algunos docentes consideran que no es necesaria la evaluación ya que creen que el plan de estudios funciona adecuadamente y que el proceso representa una amenaza a su forma de trabajo; por otro lado, los estudiantes consideran que no se modificará la dinámica —de enseñanza-aprendizaje— que hasta ese momento está establecida (Busch-Vishniac et al., 2011; Chastonay et al., 2012).

La falta de recursos financieros constituye uno de los más grandes obstáculos en las evaluaciones, ya que éstos son limitados. En diversas ocasiones, las evaluaciones se detienen o demoran más de lo previsto porque no se cuenta con el dinero o el personal capacitado para concretarlas en tiempos más oportunos (Leathwood & Phillips, 2000; Harris & Cullen, 2009).

Por último, las dificultades políticas surgen porque suelen existir grupos de intereses dentro de los comités, en el que cada uno se circunscribe a sus puntos de vista —frecuentemente ajenos a temas académicos—, por lo que se cierran los canales de comunicación, esto dificulta llegar a acuerdos sobre los temas centrales y estructurales, por lo que el proceso puede tardar más de lo previsto (Oliver & Hyun, 2010; Toshimori et al., 2011).

Los temas analizados en esta sección corresponden a las experiencias reportadas por diferentes IES ubicadas en contextos diversos, sin embargo la mayoría de ellas conjuntan situaciones similares durante los procesos de evaluación de sus planes de estudio.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1 Diseño de la evaluación**

Las autoridades de la FE de la UNAM impulsan desde 2011 un proceso de revisión del PE vigente de la LE —que fue aprobado el 28 de septiembre de 1993 y puesto en operación en el ciclo escolar 1994-1995—, con el objeto de actualizarlo.

Con el fin de obtener información que permita a los directivos y al Consejo Técnico identificar los cambios que el plan requiere, se han llevado a cabo las siguientes actividades: un foro de diagnóstico; un estudio de diagnóstico del desempeño escolar —en el que se analizan la población estudiantil, el perfil de ingreso, la acreditación, los avances académicos, la eficiencia terminal, el personal académico y la estructura del PE—; un estudio de seguimiento de egresados de la LE de las generaciones 1989 a 2004; la revisión de distintos mapas curriculares; y el análisis de los resultados de los exámenes de diagnóstico del desempeño escolar de los alumnos de primer ingreso 2012 (UNAM, 2013).

Para complementar la información sobre el PE, las autoridades de la FE decidieron realizar dos estudios más, uno con alumnos y otro con profesores; ambos con la asesoría y el apoyo técnico de la DGEE. El objetivo fue conocer cuáles eran las opiniones que los estudiantes y docentes tenían sobre el PE vigente.

En estos estudios se utilizó el método de encuesta, para ello se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes de la licenciatura, otro a los docentes.

#### **3.2 Participantes**

##### *Alumnos*

Debido a que se pretendió realizar un censo, la población objetivo de este estudio fueron los 3,780 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2012-2, que cursaban del 1° al 10° semestre; sin embargo solamente participaron 1,899 estudiantes.

##### *Profesores*

Se determinó que participara toda la población de profesores constituida por 406 docentes, de los cuales, participaron 364.

#### **3.3 Instrumentos**

##### *Cuestionario para alumnos sobre el plan de estudios*

Para llevar a cabo la encuesta a los estudiantes, se construyó un cuestionario con el objetivo de conocer su opinión respecto al PE de la LE; los datos recabados se utilizaron para aportar información para la elaboración del diagnóstico del PE vigente. Los funcionarios de la División de Estudios Profesionales de la FE determinaron el contenido del cuestionario y la DGEE lo desarrolló.

El cuestionario comprende siete secciones: 1) *Datos generales*, con tres reactivos, que recaban información sobre el sexo, edad y semestre que cursa actualmente el alumno; 2) *Estructura del plan de estudios*, con seis reactivos destinados a obtener información sobre el conocimiento del estudiante acerca del PE, la opinión sobre su pertinencia, las competencias que puede adquirir en los dos núcleos y aquéllos elementos que considera deben mejorarse; 3) *Contenidos del plan de estudios*, con cinco reactivos, que exploran la opinión del alumno acerca de si considera que el PE responde a las necesidades sociales actuales y los elementos que se deben incluir para mejorar el dominio del idioma inglés y el manejo de *software*; 4) *Formación profesional*, con cuatro reactivos, se pide información al estudiante sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la LE le ayuda a desarrollar; 5) *Docencia*, con tres reactivos, se evalúa el grado de satisfacción de los alumnos con los profesores, la frecuencia de las principales actividades realizadas en clase y el cumplimiento de la labor profesional de los maestros; 6) *Dificultades*, con dos reactivos, se pregunta al alumno cuáles son los factores que han dificultado sus estudios y su desempeño en la licenciatura; y 7) *Expectativas*, con un reactivo, se indaga sobre en qué medida la carrera ha cumplido las expectativas del estudiante, si es que lo ha hecho.

La versión final del cuestionario, aprobada por la FE, quedó constituida de 24 reactivos de opción múltiple: uno de razón, seis de tipo categórico, donde se puede elegir más de una opción y 17 con un nivel de medición ordinal, de los cuales, uno es de grado de satisfacción, uno de grado de adecuación, uno del semestre que cursa el estudiante, cuatro de frecuencia —incluido uno donde el alumno puede escribir una respuesta abierta— y 10 de cantidad (nada-mucho) (Ver Anexo II).

#### *Encuesta para el diagnóstico del plan de estudios 1994. Versión para el profesor*

Para llevar a cabo la encuesta a los profesores, se utilizó el mismo cuestionario que la FE diseñó y aplicó en 2004, únicamente se realizaron los ajustes necesarios sobre aspectos que actualmente ya no se encuentran en operación; su objetivo es conocer la opinión de la planta docente respecto al PE de la LE. Los datos recabados se utilizaron para aportar información para la elaboración del diagnóstico del PE vigente.

El cuestionario comprende nueve secciones: 1) *Datos generales*, con seis reactivos que recaban información sobre la clave de la asignatura que imparte actualmente, turno, nombramiento y nivel, situación laboral (interino o definitivo) y antigüedad; 2) *Programas de asignatura*, con seis reactivos, se pide al profesor indicar quién propone los contenidos de las asignaturas, las razones por la cual decide utilizar dichos programas, cuáles son los elementos que incluye en éstos y si los cubre en su totalidad durante el semestre; 3) *Proceso de enseñanza-aprendizaje*, con 12 reactivos, que exploran las estrategias de enseñanza que utiliza el docente y la frecuencia con la que lo hace, los recursos didácticos que emplea, las actividades realizadas para reforzar lo aprendido, las formas de evaluación y, en caso de realizar exámenes, las características de éstos; 4) *Desempeño de los alumnos*, con seis reactivos, se pide la opinión del maestro sobre el nivel de conocimiento que tienen sus estudiantes acerca de la asignatura, el desempeño en las clases de éstos, los principales problemas académicos que presentan y las acciones que se podrían llevar a cabo para mejorar las habilidades de los alumnos; 5) *Ayudante de profesor*, con cinco reactivos, orientados a indagar sobre el desempeño de los ayudantes de profesor y las actividades que éste realiza; 6) *Infraestructura y administración*, con 15 reactivos, que exploran los recursos disponibles en la biblioteca y la calidad de éstos, la disponibilidad de las salas de cómputo y multimedia, las condiciones de los salones y la calidad de los servicios administrativos; 7) *Vida colegiada*, con 10 reactivos, orientados a conocer la opinión del docente sobre las reuniones de trabajo en la Facultad, su participación en cuerpos colegiados, académicos y programas de apoyo, las publicaciones que ha realizado y los principales

obstáculos de la vida colegiada; 8) *Satisfacción sobre aspectos académicos*, con dos reactivos, exploran la satisfacción del docente en los asuntos académicos como el PE, el interés de los alumnos y la calidad de sus cursos y la formación que la licenciatura le brinda a los estudiantes; y 9) *Plan de estudios*, esta sección se subdivide en cuatro apartados: a) “Estructura general”, con ocho reactivos, destinados a obtener información sobre la opinión de los maestros acerca de los aspectos del PE que se deben atender prioritariamente para obtener mejores resultados académicos, si el tiempo establecido es pertinente, la carga de trabajo por semestre, si la estructura curricular es la adecuada y la seriación de las materias; b) “Núcleo básico”, con cuatro reactivos, exploran la opinión que tienen los docentes acerca de si los contenidos de las asignaturas o áreas del NB deben ampliarse, reducirse o actualizarse y qué materias es necesario incorporar en el PE; c) “Núcleo terminal”, con cuatro reactivos, en los que se pide al profesor indicar si las áreas de concentración (o de “pre especialización”) son suficientes, deben ampliarse, reducirse o actualizarse y si algunas materias de este núcleo deben ser obligatorias; y d) “Programa de tutores”, con nueve reactivos, que exploran si actualmente el docente participa en el programa de tutores, el número de alumnos que asesora, las razones por las que los estudiantes no terminan su tesis y las formas más adecuadas que debieran incluirse como opciones de titulación.

La versión final del cuestionario quedó constituida por 87 reactivos con opciones de respuesta múltiple, 69 de tipo categórico, donde se puede elegir más de una opción —incluidos 19 donde el profesor puede escribir respuestas abiertas—, y 18 con un nivel de medición ordinal, de los cuales, uno es de grado de importancia (nada importante-muy importante), uno de grado de satisfacción, uno de cantidad (muy poco-mucho), uno de años de antigüedad, dos de puesto académico, tres de porcentaje de tiempo dedicado a actividades pedagógicas, tres de grado de calidad (mala-excelente), tres de jerarquización (muy bajo- muy alto) y tres de frecuencia (Ver Anexo III).

### **3.4 Recolección de información**

Para aplicar los cuestionarios, la DGEE estableció contacto con un representante de la División de Estudios Profesionales de la FE, denominado enlace; sus funciones fueron recibir y entregar el material, coordinar la aplicación de los cuestionarios e informar, tanto al personal de la DGEE, como a las autoridades de la Facultad, sobre los incidentes existentes.

Para realizar la aplicación de los cuestionarios, el personal de la DGEE capacitó a cinco funcionarios de la División de Estudios Profesionales de la FE, a éstos se les explicó el objetivo de la evaluación, las tareas operativas que tendrían que realizar antes, durante y después de la aplicación, entre las que se encuentran la manera de presentarse ante el docente y los estudiantes, explicar el propósito de la evaluación, leer las instrucciones del cuestionario y de la forma de llenado, completar la bitácora de incidencias, revisión detallada del material y resolución de preguntas frecuentes de los participantes (alumnos y profesores). Los funcionarios replicaron la capacitación con 17 becarios y ayudantes de profesor, los cuales apoyaron el proceso, procurando incluir los mismos elementos que la DGEE.

#### *Aplicación a alumnos*

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo del 21 al 26 de marzo del 2012. Los alumnos lo contestaron en los salones de clase, donde se les explicó el propósito de la evaluación y se resolvieron las dudas que surgieron; el tiempo aproximado para responder fue de 30 minutos. En total lo respondieron 1,899 estudiantes, que representa una tasa de respuesta de 50%.

### *Aplicación a profesores*

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo del 26 al 30 de marzo del 2012. Los profesores contestaron en la sala de firmas de la FE; el tiempo aproximado para contestar fue de una hora; participaron 364 docentes, lo que representa una tasa de respuesta de 90%.

Después de la aplicación, el enlace de la FE entregó de todos los materiales a la DGEE, y aquí se procedió a la realización del análisis de los datos.

### **3.5 Análisis de los datos**

Los datos obtenidos de los académicos y los alumnos de la FE fueron analizados a través de estadística descriptiva. Se utilizó el programa SPSS para Windows, Versión 12.0. Debido a que en ambos cuestionarios se incluyeron preguntas abiertas, para su análisis se construyó una base de datos para capturar las respuestas y se realizó un análisis de contenido.

## 4. RESULTADOS

Los resultados del análisis de las opiniones sobre el PE de Economía de 1994 se encuentran organizados en dos secciones, en la primera se muestran los correspondientes a los alumnos y en la segunda los de los profesores.

### 4.1 Alumnos

Las respuestas de los alumnos se organizan en seis apartados organizados de acuerdo a la temática analizada.

#### *Datos generales*

De los 1,899 participantes que respondieron el cuestionario, 61.5% son hombres y 38.5% mujeres; la edad promedio fue de 21 años. La mayor parte de los alumnos cursaba un semestre par —26.4% segundo, 23.6% cuarto, 21.1% sexto, 16.1% octavo y 9.5% décimo—; el resto (3.3%), algún semestre impar (Ver Figuras 1, 2 y 3 del Anexo IV).

#### *Estructura y contenidos del plan de estudios*

75.8% de los participantes ha leído alguna vez el PE. Respecto a las asignaturas, 67.6% considera que la vinculación de las teóricas con las prácticas es inadecuada o muy inadecuada, por lo que 58.6% considera que para lograr una mejor vinculación entre ambas se deberían incorporar prácticas profesionales, mientras que 57.1% opina que se incluyan actividades prácticas en las asignaturas teóricas. Por otro lado, 42.6% opina que la secuencia de las asignaturas y las áreas de formación esencial son inadecuadas o muy inadecuadas.

Particularmente, entre 52.6 y 60.9% considera que el contenido de las asignaturas Historia Económica, Teoría Económica y Métodos cuantitativos responden mucho al desarrollo actual de la disciplina; en contraste con los contenidos de las asignaturas Economía Política, Instrumentales e Investigación y Análisis Económico, ya que entre 52.6 y 58.7% opina que responden poco o nada.

Respecto al dominio del idioma inglés en los alumnos, 84.1% considera que para mejorarlo se debe incluir un curso al inicio de la carrera, mientras que 38.4% opina que se debe aumentar el número de lecturas en este idioma en las asignaturas, por otro lado, 75.9% indica que para mejorar el manejo del *software* especializado en econometría y áreas aplicadas se podría incluir la práctica del *software* en diversas asignaturas, mientras que 70.8% opina que se deberían incluir asignaturas para su estudio a lo largo de la carrera.

Respecto a los núcleos que componen el PE, la mitad (51.5%) considera que le ayudó mucho a desarrollar un lenguaje especializado, en contraste con el 48.3% que percibe al NB como inadecuado o muy inadecuado, ya que 80.4% considera que este núcleo contribuyó poco o nada a la formación teórica–conceptual de los instrumentos en la ciencia económica y 64% opina que el NB no le ayudó en nada a la aplicación de los fundamentos de esta ciencia en los diversos ámbitos de las profesión.

Del NT, la mitad (50.3%) opina que le ayudó mucho a la profundización de su formación teórica, dos quintas partes (41.2%) lo juzga como inadecuado o muy inadecuado y 69.8% manifiesta que le ayudó poco o nada para prepararse para el ejercicio profesional.

Derivado de lo anterior, 78.9% de los estudiantes considera que un elemento que debe mejorarse del actual PE es la metodología de enseñanza, 60.8% que el perfil de egreso y 49.1% opina que los objetivos (Ver Figura 9 del Anexo IV).

### *Formación profesional*

Respecto a las actitudes que la carrera contribuye a desarrollar, 62.7% opina que ha contribuido mucho en su sentido humanista, en su interés por su formación permanente (58.8%), el compromiso con el desarrollo económico, soberano e independiente del país (57.4%), la responsabilidad profesional al servicio de la sociedad (57.1%) y el comportamiento ético en el desempeño profesional (56.8%).

Con lo que respecta a los conocimientos que la LE contribuye a dominar, 51% opina que le ayudó mucho a la comprensión de las corrientes y paradigmas teóricos de esta ciencia, mientras que 48.3% que le ayudó mucho a la naturaleza y desarrollo de la civilización y sociedad contemporánea para caracterizar a la economía mexicana; lo cual contrasta con el 58.4 y 53.5% de los participantes que consideran les ayudó poco o nada a la comprensión de la empresa como unidad económica y a conocer la cultura económica.

Con relación a las habilidades que la carrera contribuye a desarrollar, casi la mitad (49.7%) opina que le ayudó mucho al análisis y evaluación de los problemas de la producción, distribución y el consumo de los bienes y servicios; en contraste con el 92.5% que considera que le ayudó poco o nada a la traducción de textos de economía en inglés, 82.3% indica que le ayudó poco o nada a la participación en equipos multidisciplinarios y 78.6% que contribuyó poco o nada al análisis de los fenómenos económicos a través de métodos cuantitativos.

Además de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la LE contribuye a desarrollar, existen otras capacidades que la carrera permite adquirir, particularmente 72.8% de los participantes opina que les ayudó mucho al desarrollo de un pensamiento crítico y a la capacidad de análisis (66.1%); en tanto que 62.5% considera que le ayudó poco o nada a la autorregulación en el estudio y a la capacidad para trabajar en equipo (60.6%) (Ver Figura 17 del Anexo IV).

### *Docencia*

El grado de satisfacción de los alumnos en relación con los diferentes aspectos de la docencia es variable, ya que 71% está satisfecho o muy satisfecho con el dominio que tiene el profesor de la asignatura, 70.3% está satisfecho o muy satisfecho con la experiencia de sus maestros en el área económica y 67.4% se siente satisfecho o muy satisfecho con la relación que establecen con los estudiantes. Lo anterior contrasta con el 60.4% de los participantes que se muestran poco satisfechos o insatisfechos con los recursos educativos utilizados por los docentes, el 57.7% tiene el mismo grado de insatisfacción con la actualización de los profesores y 56.1% se siente poco satisfecho o insatisfecho con las estrategias de enseñanza utilizadas.

Respecto a la frecuencia con la que los profesores utilizan diferentes estrategias de enseñanza, la mayoría (93.3%) opina que los maestros frecuentemente o siempre exponen la clase, 66.6% considera que frecuentemente o siempre realizan preguntas sobre temas vistos previamente y 59% indica que frecuentemente o siempre los alumnos discuten con base en lecturas previas.

Lo anterior contrasta con el 68.7% que opina que los maestros nunca o algunas veces organizan el trabajo en equipos, el 65.7% considera que los alumnos nunca o algunas veces exponen los temas y 63.5% indica que nunca o algunas veces se estudian casos reales.

Sobre el cumplimiento docente, 98.1% considera que frecuentemente o siempre los maestros asisten a clases, 90.7% que propician un ambiente de respeto, 89.6% que llegan puntualmente y 89.4% que preparan sus clases. En tanto 60.2% opina que algunas veces o nunca apoya su clase con materiales didácticos, 56.4% que algunas veces o nunca fomentan la creatividad y 51.8% que algunas veces o nunca fomentan la cooperación entre los alumnos (Ver Figura 20 del Anexo IV).

### *Dificultades*

Una gran proporción de alumnos considera que factores como el hecho de que no les gustara la carrera (93.7%), la LE no era lo que esperaban (87.3%), los problemas personales (familiares, socioeconómicos) (82.2%) y la infraestructura de la FE (81.5%) afectaron poco o nada sus estudios; mientras que 61.3% de los estudiantes opinan que la falta de la vinculación de la teoría con la práctica sí afectó mucho sus estudios, al igual que las estrategias de enseñanza que emplean los profesores, ya que 41% lo mencionó.

Respecto a los problemas que pudieron influir en el desempeño académico de los alumnos, 90.5% manifestó que el desconocimiento del plan de estudios nunca o algunas veces afectó, 89.8% manifiesta que la integración a la Facultad nunca o algunas veces afectó y 89.3% opina que el desconocimiento de los programas de las asignaturas nunca o algunas veces afectó; lo cual contrasta con el 46.2% de los estudiantes que considera que la dificultad para relacionar la teoría con la práctica afectó frecuentemente o siempre y el 37% que opina que la falta de vinculación entre las asignaturas influyó frecuentemente o siempre en su desempeño académico (Ver Figura 22 del Anexo IV).

### *Expectativas*

Por último, 56% considera que la carrera ha satisfecho poco sus expectativas, 37.4% considera que mucho y 5.1% que nada (Ver Figura 23 del Anexo IV).

## **4.2 Profesores**

A continuación se muestran los resultados del análisis de las respuestas de los profesores en siete apartados organizados de acuerdo a la temática analizada.

### *Datos generales*

De los 364 docentes que respondieron el cuestionario, 50.5% labora en el turno matutino, 28% en el vespertino y 11% en un horario mixto. El 68.4% es profesor de asignatura, 18.4% titular, 5.5% asociado, 1.9% técnico académico, 1.1% está jubilado y 0.3% es emérito; 59.9% tienen el nivel "A", 20.9% el "B" y 14.3% el "C". En la situación laboral, 70.3% es interino y 26.4% definitivo. Respecto a la antigüedad laboral 38.5% tiene más de 21 años laborando, 20.6% tiene entre 16 y 20 años, 17.6% tiene menos de 5 años, 12.6% entre 6 y 10 años y 10.4% entre 11 y 15 años (Ver Figuras del 1 al 5 del Anexo V).

## *Plan de Estudios*

### Estructura general, Núcleo Básico y Terminal

Más de la mitad de los docentes que contestaron el cuestionario (61.3%) conoce lo suficiente el PE, mientras que 32.1% indica conocerlo mucho. Con base en lo anterior, 46.2% considera que para obtener mejores resultados académicos se debe atender en primer lugar el PE, seguido de aquéllos (38.2%) que consideran que debe ser la planta docente.

Una gran proporción (65.1%) opina que son adecuados los tiempos establecidos para cursar la carrera, así como también lo es la carga académica por semestre (59.3%). Sin embargo, más de la mitad (52.2%) de los participantes considera que la integración horizontal de las asignaturas no es la adecuada, así como tampoco es pertinente la organización de la estructura curricular, esto de acuerdo al 47.8% de los encuestados (Ver Figuras del 64 al 67 del Anexo V).

Entre el 40.9 y 45.6% de los participantes opina que no es adecuada la integración vertical y horizontal del NB, por lo que entre 33.5 y 48.4% de los docentes consideran que los contenidos de las asignaturas que integran las diferentes áreas —Historia Económica, Economía Política, Teoría Económica, Métodos Cuantitativos, Instrumentales y Teorías Aplicadas— necesitan actualizarse, mientras que entre un 12.9 y 40.9% indican que dichos contenidos deben ampliarse.

Asimismo, los profesores opinan que existen diversos contenidos que deben incorporarse al actual PE: 57.7% considera que debe integrarse la Geografía Económica o Regionalización, 55.2% que la Lengua Extranjera (comprensión), la mitad (50.8%) que la Metodología de la Investigación y 42.6% un Propedéutico de Matemáticas (Ver Figura 73 del Anexo V).

Respecto al NT, una gran proporción de los participantes (43.4%) opina que sus áreas de concentración sí son suficientes, en tanto una tercera parte (34.1%) considera que no lo es y por lo tanto se deben diversificar.

Más de la mitad (54.9%) opina que el NT no tiene una integración adecuada, por lo que entre 34.6 y 43.4% considera que los contenidos de las asignaturas que conforman este núcleo —clave, optativas, tutoriales y para el trabajo de examen profesional— deben actualizarse, mientras que entre 17.6 y 38.2% piensa que deben ampliarse (Ver Figuras 76 y 77 del Anexo V).

### Programa de tutores

Respecto al programa de tutores, poco más de la mitad (54.7%) no participa en dicho programa. De aquéllos que sí lo hacen, 27.5% asesora hasta dos alumnos en las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional, seguido de un 22.5% que asesora entre tres y seis estudiantes; tomando como referencia lo anterior, la mitad de los docentes (52.7%) ha participado como sinodal en exámenes profesionales entre una y cinco veces en el último año, mientras que 29.4% no lo ha hecho ninguna vez.

Respecto a si las asignaturas de trabajo para examen profesional han mejorado los índices de titulación, la mitad (48.6%) opina que sí, mientras que más de dos quintas partes (42.3%) considera que no. En este sentido, existen múltiples problemas a los que los alumnos se enfrentan para concluir su tesis, 23.4% de los profesores opina que el principal es el bajo dominio de la metodología de la investigación, una quinta parte (20.6%) indica que es por la indecisión de realizar el trabajo y el 16.5% piensa que es por la falta de tiempo. Por lo que 56.9% considera que estas asignaturas deben formar parte del PE, mientras que una tercera parte (34.39%) piensa que deben eliminarse.

Una gran proporción de los encuestados (69.2%) opina que es necesario contar con otras formas de titulación; 71.7% piensa que la tesis es la más adecuada, seguida de un 53.8% que opinan que es la tesina, 44.5% que un examen global de conocimientos y 39.6% que un seminario de titulación (Ver Figuras 85 y 86 del Anexo V).

### *Programas de asignatura*

Más de la mitad (53.8%) utiliza programas de asignatura que son propuestos por el PE, 22.3% recurre a uno de elaboración de propia, mientras que una décima parte (9.9%) usa los elaborados por los profesores de área. Las razones principales por las que los participantes utilizan dichos programas son diversas, 79.1% opina que es porque cumple con los objetivos de la materia, 23.6% porque piensa que el programa actual es obsoleto y 15.7% porque participaron en su elaboración.

Los principales elementos que deben contener los programas de asignatura son los contenidos temáticos, los objetivos y la bibliografía, ya que así lo indica entre el 92 y 93.7% de los participantes; en tanto que los criterios de evaluación, las actividades de aprendizaje y el cronograma de trabajo lo mencionaron entre 34.3 y 72.5%.

Respecto a los objetivos pedagógicos que se pretenden con los programas de asignatura, la gran mayoría (85.4%) considera que es estimular la habilidad de análisis del alumno, 80.5% que es propiciar la comprensión de los temas y en menor proporción (76.9%) promover la aplicación de los contenidos teóricos en situaciones reales.

En contraste con los objetivos que se pretenden, es necesario resaltar que no siempre se logra abarcar la totalidad de los contenidos durante el semestre, ya que sólo la mitad (51.6%) cubre el 100%, mientras que la otra mitad (47%) cubre en el 80 y 99% y sólo una minoría (1.4%) abarca menos del 80%. Casi una tercera parte (29.2%) de los encuestados opinan que la principal razón del por qué no siempre se logra cubrir el 100% es porque existe la necesidad de regularizar a los alumnos y 28.6% considera que es por falta de tiempo (Ver Figuras 9 y 10 del Anexo V).

### *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

Para cumplir con los objetivos propuestos en los programas de asignaturas, los docentes utilizan diversas metodologías de enseñanza: 20.9% dedica en promedio el 70% del tiempo del curso a la exposición del profesor, en tanto el 28.3% dedica sólo el 10% del tiempo a la exposición del alumno.

Como apoyo a las metodologías de enseñanza, los profesores recurren a una amplia gama de recursos didácticos; dos terceras partes (66.2%) utiliza presentaciones en PowerPoint, 65.7% apuntes en clase y menos de la mitad utilizan equipos de cómputo, guías de estudio, digestos de lectura, entre otros. Asimismo, para reafirmar lo aprendido, una gran proporción (80.5%) utiliza las lecturas, 67% indica que recurre a la investigación por parte del alumno, 59.6% a reportes o ensayos y 58.2% a ejercicios extraclase.

Respecto a las formas de evaluación, aquellos profesores que utilizan exámenes dos terceras partes (67.3%) usa los de "falso-verdadero", seguido de los que recurren a los de elaboración individual (36.8%) y una cuarta parte (25.3%) utiliza los de opción múltiple; la mitad (50.5%) aplica entre uno y dos exámenes al semestre, mientras que una tercera parte (33.2%) entre 3 y 4.

Además de aplicar exámenes parciales como una forma de evaluación, la mitad (54.9%) también recurre a los exámenes finales; el propósito principal de aplicarlo es tener una forma de

recuperación, ya que así lo menciona el 33.2%. Prácticamente todos (92.6%) los profesores utilizan exámenes que ellos mismos elaboran.

Otra forma de evaluación que utilizan los profesores son los trabajos finales: 66.2% considera que debe contener el desarrollo del tema, 62.4% que debe incluir los objetivos, las conclusiones y la bibliografía y la mitad opina que estadísticas, gráficas y marco teórico; 15.4% opina que estos trabajos finales deben estar fundamentados por la exposición de temas en clase, mientras que 13.7% considera que su principal sustento debiera ser la investigación bibliohemerográfica. Respecto a la elaboración de estos trabajos, casi la mitad (46.4%) opina que prefiere que sea de manera individual.

Por último está el peso que los profesores dan a diferentes aspectos en la evaluación final del aprendizaje, entre 25.3 y 42.6% divide ésta en diversos elementos como la asistencia, la exposición, la participación en clase y las tareas (control de lecturas y ejercicios de aplicación); en tanto sólo una minoría (menos del 1%) evalúa tomando en cuenta sólo uno de los aspectos mencionados (Ver Figura 15 del Anexo V).

### *Desempeño de los alumnos*

Respecto a los conocimientos que los alumnos tienen cuando ingresan a la LE, la mitad (55.2%) opina que son regulares, una cuarta parte (25.3%) que son escasos y menos de una quinta parte (18.7%) que son buenos o excelentes. Tomando en cuenta esto, entre 21.4 y 38.5% valora como bueno o muy bueno el desempeño de los alumnos respecto a la asistencia, la participación en clase, la entrega de tareas, la acreditación y la disposición del grupo.

En relación con los problemas académicos que presentan los estudiantes, 65.4% considera que el principal es una insuficiente preparación básica, seguida de aquéllos (63.2%) que opinan que son las deficientes técnicas de estudio y la mitad (53%) que es una baja capacidad de redacción. Por lo que una importante proporción (61.8%) piensa que para mejorar las habilidades de los alumnos se deben instrumentar talleres, la mitad (55.8%) opina que cursos propedéuticos y 48.1% que actividades extracurriculares.

Muy relacionado a los problemas académicos se encuentran los factores que afectan el desempeño de los estudiantes, en este sentido, 66.8% opina que el principal es la apatía, en tanto la mitad (entre 47.5 y 54.4%) considera que son el tiempo de traslado y los problemas económicos; por lo que una proporción importante de profesores (69%) manifiesta que las acciones que podrían instrumentarse para apoyar a los alumnos es proporcionar más becas para la FE y/o la UNAM, en tanto la mitad (47.8%) considera que ayudaría la asesoría psicológica (Ver Figuras 28 y 29 del Anexo V).

### *Vida colegiada*

La vida colegiada dentro de la FE se caracteriza por no tener tanta actividad, ya que 42.9% sólo se reunió una o dos veces con los profesores del área académica durante el año pasado, mientras que una quinta parte (22.3%) no lo hizo en ninguna ocasión. Lo anterior se refleja en el hecho de que una cuarta parte (25.5%) no reconoce a ningún líder académico en el área, la otra cuarta parte (25.3%) identifica al coordinador de la academia y sólo el 12.6% a algún profesor de carrera. Ante esta situación, dos terceras partes (64%) de los encuestados señalan que el principal obstáculo que incide en la vida académica es la reducida participación de los docentes, 45.1% opina que es la falta de espacios de discusión y 40.7% que es la falta de convocatorias de las autoridades.

De los docentes que tienen una vida colegiada más activa, 59.3% indica que el tema tratado en las reuniones de academia fue la revisión de programas de estudio, poco más de una tercera parte (36.8%) dice que la atención de aspectos académico-administrativos y una tercera parte (34.1%) opina que la organización de eventos académicos. Las actividades realizadas durante las reuniones fueron diversas, pero la mayoría (79.7%) coincide en que fue comparar su programa de asignatura con lo estipulado en el PE, el 75.3% opina que fue conocer las novedades bibliográficas sobre la materia y 57.1% conocer los programas de estudio de otros profesores de área.

Respecto al tipo de participación que tuvieron en las diferentes reuniones académicas, 37.1% fue asistente en las conferencias, en tanto que una tercera parte (33.5%) fue expositor; en los coloquios existió una menor participación, ya que menos de una quinta parte (19.5%) participó como asistente o expositor. Muy relacionado con la participación se encuentran las publicaciones, las cuales se consideran bajas, ya que menos de una tercera parte publicó algún material durante el último año, lo que más realizaron fue el capítulo de un libro (29.1%) y ensayos en revistas especializadas (28%), en tanto lo que menos publicaron fueron las memorias de un congreso (14.3%).

Relacionado con las instancias con las que más contacto se tiene, un porcentaje importante (70.6%) mantiene comunicación durante sus actividades académicas con los profesores del área, 57.4% con los responsables del área académica y casi la mitad (46.7%) con profesores de otras áreas. Respecto a si pertenecen a algún cuerpo colegiado, la mitad (48.4%) colabora con las áreas académicas y menos de una quinta parte (17%) con el Colegio Nacional de Economistas. Lo anterior se refuerza con la baja participación que tienen en los programas de apoyo, debido a que menos del 13% participan en el PAPIIME o el PAPIIT de la UNAM (Ver Figuras 53 y 54 del Anexo V).

### *Gestión Administrativa*

Respecto a la atención brindada por la Facultad, 64.6% valora como excelente el área de control docente, casi una tercera parte (30.5%) como buena y sólo una minoría (4.9%) como regular o mala. Esta satisfacción es similar en Servicios Escolares, ya que la mitad (53%) considera excelente el trato que reciben aquí, mientras que 39.8% opina que es bueno. Asimismo, tres cuartas partes (75.3%) valora como adecuado el servicio y el horario que ofrece la biblioteca.

En relación con la pertinencia de la estructura de horarios para la programación de las asignaturas, dos terceras partes (64.3%) opina que es aceptable, mientras que una tercera parte (34.6%) manifiesta que tiene algunas inconsistencias o debería modificarse.

Una figura que funge como apoyo y que es reconocida en toda la Universidad es el Ayudante de Profesor (AP), tanto así que en la FE el 85.2% cuenta con el apoyo de uno; según el 69.2% de los encuestados, su principal actividad es calificar tareas, casi dos terceras partes (64.8%) manifiesta que es asesorar a los alumnos, la mitad (49.5%) que es preparar materiales y sólo una tercera parte (33%) imparte clases. Respecto a este último punto, una proporción importante (71.7%) considera que la formación docente del AP es adecuada.

Respecto a si los AP continúan su preparación académica, dos quintas partes (40.4%) opina que lo hacen a través de estudios de maestría, una tercera parte considera que por cursos de actualización y una cuarta parte (24.5%) por estudios de especialización. Por último, 39.8% considera que los criterios para la asignación de los AP debería ser el número de alumnos, en tanto que 17.3% opina que debe ser la carga académica.

Respecto a los recursos que proporciona la FE, ésta cuenta con diferentes para apoyar las actividades docentes; la mitad (48.9%) opina que el acervo bibliográfico para las asignaturas

sí está disponible en la biblioteca, sin embargo 48.4% considera que su actualización y suficiencia es parcial. Acerca de si los profesores conocen la información electrónica que está disponible en la biblioteca, una gran proporción (72.5%) manifiesta que sí.

Relacionado con otros recursos con los que cuenta la Facultad, se encuentran las salas de cómputo, sin embargo menos de la tercera parte (30.8%) las utiliza frecuentemente, 29.4% esporádicamente y dos quintas partes (39.3%) casi nunca o nunca; tomando esto como referencia 38.2% opina que los equipos y los *software* disponibles sí están actualizados, en tanto que una quinta parte (22.3%) manifiesta no saber. Esta situación difiere de cierta manera con las salas multimedia, ya que éstas se utilizan con mayor frecuencia, por ejemplo la mitad indica (46.7%) usarlas frecuentemente, una cuarta parte (24.2%) esporádicamente y menos de una quinta parte (18.4%) nunca, por lo que una tercera parte (35.7%) los docentes considera que sí es adecuada la disponibilidad de dichas salas, en tanto 28.8% dice que no lo es.

Por último están las condiciones en las que se encuentran los salones de clases, entre 27.7 y 34.6% considera que el mobiliario para los alumnos y profesores, la iluminación, los contactos y apagadores, los pizarrones, las puertas y las ventanas se encuentran en muy buenas condiciones, en tanto que 24.5 y 35.4% opinan que las cortinas y la limpieza, respectivamente, están en muy malas condiciones (Ver Figura 43 del Anexo V).

### *Desempeño académico*

En relación con el grado de satisfacción que tienen los profesores sobre diversos aspectos académicos, entre 64.3 y 93.2% están satisfechos o muy satisfechos con la relación de su experiencia profesional con lo que enseña, la calidad de los cursos que imparte, los materiales didácticos utilizados en sus cursos y el interés mostrado por los estudiantes hacia sus asignaturas; en tanto existe un alto porcentaje (64.3%) de encuestados que están poco satisfechos o insatisfechos con el actual PE.

Respecto a la formación en ciertas habilidades y comportamientos que los encuestados proporcionan a sus estudiantes, entre 36.3 y 47.6% considera que es buena o muy buena, particularmente en la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica, uso de la computadora, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas de la profesión, razonamiento lógico, relaciones personales, síntesis de información, comunicación de ideas con claridad, ética profesional, entre otras (Ver Figura 61 del Anexo V).

## 5. CONCLUSIONES

La presente evaluación tuvo como propósito aportar información a las autoridades de la FE sobre el actual PE debido a que desde hace algunos años han realizado diversos estudios para conformar una base sólida de información que les permita actualizar el Plan. Con base en el análisis realizado, se concluye que a través de los años, la LE ha tenido nueve planes de estudio, los cuales se han actualizado principalmente para dar respuesta a las transformaciones sociales, disciplinares y económicas surgidas a lo largo de las últimas ocho décadas. Los principales cambios que se han realizado son el incremento en el número de asignaturas, la inclusión de materias de análisis de datos cuantitativos y la organización en núcleos de especialización; no obstante, es necesario resaltar que las primeras reformas se realizaron en lapsos más cortos — en promedio cada cuatro años—, posteriormente, el periodo para actualizar el PE se ha hecho más largo, ejemplo de ello está entre el plan de 1974 y el que se encuentra vigente, ya que tuvieron que pasar casi 20 años.

Además del largo periodo que existe entre la actualización de los últimos planes de estudio, es importante mencionar que no se ha logrado consolidar una estructura clara de éstos, ya que el incluir una mayor cantidad de asignaturas, algunas de ellas agrupados en algún área de concentración o la adición más materias de análisis cuantitativo no significa que se ha logrado establecer un plan de estudios que responda a las necesidades actuales para la formación de los profesionales de la Economía; falta que exista una auténtica estructura curricular y con un enfoque definido para que de esta manera se pueda brindar una formación integral y especializada en el estudio de los fenómenos económicos actuales y con perspectiva a futuro.

Por tal motivo, es necesario que las autoridades de la FE lleguen a acuerdos para consolidar una reforma al actual PE en tiempos más oportunos.

En el contexto de la actualización de planes de estudio, una revisión teórica muestra que actualmente existen grandes desafíos que impone una sociedad que se transforma constantemente, entre los cambios más sobresalientes está la globalización, la evolución del conocimiento, el desarrollo de nuevas tecnologías, la modificación de los escenarios de trabajo y las nuevas tendencias en la educación superior. Estos retos influyen directamente en las IES, ya que permean su estructura y funcionamiento.

Como una respuesta a los retos emergentes, las IES han implementado un conjunto de estrategias para afrontarlos, entre las que se encuentran la actualización de sus planes de estudio, ya que éstos constituyen una herramienta fundamental para la formación de los recursos humanos que enfrentarán los cambios producidos en la sociedad.

El proceso de actualización de los planes de estudio está conformado por diversas etapas, una de las más importantes es la evaluación, ya que a través de ésta se detectan las áreas en las que es necesario realizar un conjunto de ajustes o modificaciones. En este sentido, la literatura señala que se han desarrollado y puesto en práctica diversos modelos de evaluación para diferentes programas educativos; dadas las similitudes que tienen ciertos enfoques, autores como Margaret (1998), Stufflebeam (2001), Escudero (2003), Christie y Alkin y (2012), Carden y Alkin (2012) y Owston (s.f.) los han clasificado de acuerdo a ciertas características como las metodologías utilizadas, el uso que se le dan a los resultados, las personas a las que se involucran en las evaluaciones, entre otras.

Si bien es cierto que se han desarrollado una gran cantidad de modelos de evaluación, en múltiples ocasiones su aplicación requiere contextos específicos —muchos de ellos ideales—, por lo que diferentes organizaciones, entre ellas las IES, han adaptado o creado sus propias metodologías para evaluar sus planes de estudio.

Con base en el análisis y revisión de la experiencia de 20 IES de diferentes partes del mundo (Estados Unidos, Escocia, Turquía, Canadá Rumania, Australia y Taiwán) se concluye que estas instituciones realizan la evaluación de sus planes de estudio a través de metodologías que adaptan o diseñan ellas mismas; asimismo, exponen diferentes razones por las cuales inician procesos de evaluación, las principales son las de carácter social e institucional, mientras que las menos recurrentes son para mejorar los índices de retención.

Las IES generalmente recurren a diferentes fuentes de información de manera simultánea para triangular los datos recabados, las más utilizadas suelen ser los alumnos y profesores, mientras que el método que se utiliza con mayor frecuencia es la encuesta. Por último, los procesos de evaluación de planes de estudio involucran un conjunto de dificultades, las cuales pueden agruparse en las siguientes categorías: conceptuales, metodológicas, operativas, financieras y políticas; las cuales pueden retrasar los procesos de evaluación y modificar las decisiones a tomar.

Debido a que la presente evaluación tuvo el objetivo de recabar la opinión que los alumnos y profesores tienen sobre el actual PE se concluye que ambos coinciden en diversos puntos: 1) ambos muestran una alta satisfacción con la formación que el PE y los docentes brindan, particularmente en el desarrollo de su pensamiento crítico, su sentido humanista, su responsabilidad social, su capacidad de análisis y su comportamiento ético, 2) están satisfechos con la experiencia que tienen los docentes en el área de la ciencia Económica, 3) los dos consideran que necesario mejorar la integración horizontal y vertical de los núcleos (NB y NT) que conforman el PE, 4) que es necesario ampliar o actualizar los contenidos que conforman las áreas del Plan actual y 5) ambos reconocen la importancia de la inclusión del idioma inglés como una forma de fortalecer la formación profesional del economista.

El punto central en el que difieren los profesores de los alumnos es en la enseñanza, ya que mientras los docentes se sienten satisfechos con los materiales didácticos que utilizan, la mayoría de los estudiantes están poco satisfechos o insatisfechos con los recursos educativos y estrategias de enseñanza; este mismo contraste existe en la formación que los maestros consideran que proporcionan a sus alumnos respecto a la vinculación teórica con la práctica y el trabajo en equipo, ya que estos aspectos son valorados como buenos y muy buenos, mientras que los estudiantes consideran que la falta de vinculación teórica con la práctica es uno de los factores que han afectado sus estudios, así como es uno de los problemas que han alterado su desempeño académico, por lo que consideran inadecuado o muy inadecuado este aspecto del PE.

Una conclusión general que se obtiene a partir de las opiniones que la comunidad académica (alumnos y profesores) tiene sobre el PE es que resulta necesario realizar una revisión, tanto de los núcleos que lo componen, como del contenido y grado de actualización de casi todas las áreas y asignaturas que conforman el Plan vigente.

Por último, se considera que la información presentada en este reporte de evaluación constituye un insumo importante para las autoridades de la FE, dado a que aporta elementos que pueden ser considerados para el proceso de reforma del PE; principalmente porque se consultó a dos de los principales actores: 1) los profesores, que son los encargados de implementar lo descrito en un plan de estudios y 2) los alumnos, que son sus principales beneficiarios. No obstante, es necesario interpretar con precaución los resultados obtenidos, debido a que aquellos que contestaron los cuestionarios no son toda la comunidad académica, particularmente, la tasa de respuesta de los alumnos se considera baja (aproximadamente 50%), por lo que resulta necesario contextualizar estos resultados con los de otros estudios.

## 6. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que siguen tienen como objetivo contribuir a mejorar de futuros procesos de evaluación de planes de estudio en la FE. Se dividen en dos categorías: los instrumentos y sobre el PE.

### Los instrumentos

Un componente metodológico esencial de toda evaluación es la construcción de los instrumentos para recabar la información, por lo que es necesario prestar atención a su contenido y a sus aspectos psicométricos, por lo tanto se recomienda:

1. Asegurar la validez de los instrumentos que se diseñan para recabar la información: si el objetivo de la evaluación es conocer la opinión que los alumnos y profesores tienen sobre el PE, se debe garantizar que el cuestionario pregunte sobre cuestiones directamente relacionadas sobre éste y no sobre aspectos administrativos, operativos o cualquier otro elemento que no tenga una relación directa con el PE.
2. Homologar el contenido de los instrumentos que se utilicen: si lo que se pretende es tener una visión integral de la opinión que toda la comunidad académica —alumnos y profesores— tiene sobre el PE, resulta necesario construir los cuestionarios de forma equiparable.
3. Cuidar los aspectos psicométricos de los instrumentos a utilizar, es decir, no incluir demasiados reactivos que puedan agotar a los participantes, preferentemente utilizar un solo nivel de medición —categórico, ordinal o de intervalo—, redactar con claridad todos los reactivos, no incluir escalas demasiado elaboradas, entre otros.

### Resultados de la evaluación

Las recomendaciones de esta sección se agrupan de acuerdo a las categorías del PE que se analizaron.

#### *Sobre estructura curricular del PE:*

1. Revisar el nivel de integración —horizontal y vertical— de las asignaturas que conforman el NB y el NT.
2. Asegurar una buena secuencia de las asignaturas y áreas de formación esencial, para que permita a los alumnos la adquisición de los conocimientos esenciales de la ciencia económica.
3. Determinar los ajustes que requieren las asignaturas del NT para que contribuyan en forma efectiva a la aplicación de los conocimientos y habilidades de un profesional de la Economía en diversos ámbitos de la profesión.

#### *Sobre los programas de asignatura y sus contenidos:*

1. Revisar el contenido de todas las asignaturas, con el objeto de actualizarlos, tomando en cuenta las perspectivas contemporáneas de la ciencia económica, con miras hacia el futuro.

2. Revisar los objetivos de las asignaturas con el propósito de formar economistas con amplios conocimientos y capaces de aplicarlos en diferentes contextos.
3. Homologar los programas de asignatura que utilizan los profesores, con el fin de homogeneizar la formación de los estudiantes —que a todos se les proporcionen los conocimientos, habilidades y actitudes generales y específicas de los profesionales de la Economía—.
4. Definir estrategias que permitan la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en diferentes contextos.
5. Considerar asignaturas orientadas al manejo de *software* especializados en econometría o en otras áreas aplicadas de la Economía.
6. Considerar asignaturas orientadas al manejo del idioma inglés en la Ciencia Económica.

*Sobre los procesos de enseñanza:*

1. Examinar estrategias que permitan a los profesores mejorar sus estrategias de enseñanza, técnicas psicopedagógicas y métodos de evaluación.
2. Asesorar a los profesores para promover el uso de una mayor cantidad de materiales didácticos para apoyar su enseñanza.
3. Asesorar a los profesores para que apoyen su enseñanza a través de diversos medios tecnológicos, por ejemplo promover el uso de las salas de cómputo.
5. Diseñar una estrategia que permita monitorear una muestra amplia de diferentes las clases para asegurar que los profesores utilizan las estrategias de enseñanza pertinentes que promuevan el aprendizaje en sus estudiantes.

*Sobre el aprendizaje y los factores que lo afectan:*

1. Diseñar una estrategia efectiva que coadyuve a identificar los principales problemas académicos que presentan los estudiantes.
2. Diseñar un plan de acción que permita apoyar a los estudiantes proporcionándoles los conocimientos básicos, principalmente de aquellas asignaturas que tienen un alto índice de reprobación.
3. Revisar los requisitos establecidos para asignar las becas, de tal manera que se les otorguen a aquellos alumnos que realmente las necesitan.

*Sobre la gestión administrativa y vida colegiada:*

1. Determinar la actualización que requiere el acervo bibliográfico y hemerográfico de la biblioteca de la Facultad.
2. Determinar qué equipos audiovisuales y de cómputo requieren actualizarse.
3. Establecer una campaña de difusión sobre las reuniones académicas de área, esto con el fin de promover una mayor participación de los profesores.
4. Asesorar a los docentes en temas relacionados a la publicación de libros, artículos en revistas especializadas, memorias, entre otros.

5. Orientar a los profesores para que puedan acceder a diferentes programas de apoyo (PAPIME, PAPIIT, CONACYT, etc.).

## REFERENCIAS

- Aglan, H. A. & Ali, S. F. (1996). Hands-On experiences: an integral part of engineering curriculum reform. *Journal of Engineering Education*, 85 (4), 327-330. doi: 10.1002/j.2168-9830.1996.tb00252.x
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, (40), 409-422. doi: 10.1023/A:1004159513741
- Barrón, T., C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle F. M de los A. (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17-44). México: UNAM-CESU.
- Blal, Jr., B. (1993). Higher education changes and innovations for the 21<sup>st</sup> century. *Education*, 114 (2), 291-293.
- Boettke, P. J., Leeson, P. T. & Smith, D. J. (2008). The evolution of economics: where we are and how we got here. *The Long Term View*, 7(1), 14-22.
- Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U. & Välimaa, J. (2010). *Higher education looking forward: An agenda for future research*. Recuperado del sitio web de la European Science Foundation, el 02 de diciembre de 2012: <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/HELFF1.pdf>
- Brennan, R. W. (2004). Curriculum reform in manufacturing education at the University of Calgary. *International Journal Engineering*, 20 (4), 526-535.
- Bridges, D. (2010). Back to the future: the higher education curriculum in the 21<sup>st</sup> century. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 37-55 doi 10.1080-03057640050005762
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile: Autor.
- Brunner, J. J. & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Busch-Vishniac, I., Kibler, T., Campbell, P. B., Patterson, E., Guillaume, D., Jarosz, J., Ray, P. (2011). Deconstructing engineering education programmes: the DEEP project to reform the mechanical engineering curriculum. *European Journal of Engineering Education*, 36 (3), 269-83. doi: 10.1080/03043797.2011.579590
- Carden, F. & Alkin, M. C. (2012). Evaluation roots: an international perspective. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8 (17), 102-118.
- Chastonay, P., Vu, N. V., Humair, J. P., Mpinga, E. K. & Bernheim, L. (2012). Design, implementation and evaluation of a community health training program in an integrated problem-based medical curriculum: a fifteen-year experience at the University of Geneva Faculty of Medicine [Versión electrónica]. *Med Educ Online*, 17, 1-13. doi: 10.3402/meo.v17i0.16741
- Chena, S., Hsu, I. C. & Wu C. M. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary Learning. *Teaching in Higher Education*, 14 (2), 161-173. doi: 10.1080/13562510902757203

- Christie, C. A. & Alkin, M. C. (2012). An evaluation theory tree. In Alkin, M. C. (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (2nd Ed.) (pp. 12-65). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Colander, D. & Ñopo, H. (2011). Educating Latin American economists. *International Review of Economics Education*, 10 (1), 54-69.
- Colander, D., Holt, R. & Rosser, B. (2003). The changing face of mainstream economics. Middlebury College Economics Discussion Paper. No. 03-27 doi: 10.1080/0953825042000256702
- Colmenárez de S. (2004). Construcción teórica de la vinculación universidad sector productivo. *Compendium*, 13, 5-24.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES] (2011). *Glosario para la actividad de evaluación de la educación superior*. Documento no publicado, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, Distrito Federal, México.
- Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) de la Educación Superior (2006). *Glosario para la evaluación y acreditación de organismos acreditadores*. Recuperado del sitio Web del CCA, el 5 de octubre de 2011: [www.cca.ucr.ac.cr](http://www.cca.ucr.ac.cr)
- Davis, J. B. (2003). The change in and state of recent economics. *The Long Term View*, 7(1), 7-13.
- Denis, A. (2009). Pluralism in economics education. *International Review of Economics Education*, 8 (2), 6-22.
- Dequech, D. (2007). Neoclassical, mainstream, orthodox, and etherodox economics. *Journal of Post Keynesian Economics*, 30 (2), 279-302. doi: 10.2753/PKE0160-3477300207
- Dirección General de Evaluación Educativa (2011). *Glosario de términos de evaluación educativa*. Recuperado del sitio Web de la DGEE, el 10 de agosto de 2011: <http://www.evaluacion.unam.mx/glosario/glosario-Frameset.htm>
- Dobusch, L. & Kapeller, J. (2009). Why is economics not an evolutionary science? New answers to veblen's old question. *Journal of Economic Issues*, 43 (4), 867-898. doi: 10.2753/JEI0021-3624430403
- Enríquez, C. J. O. (2005). Educación superior: tendencias y desafíos. *Educación Médica*, 8 (4), 6-10. doi: 10.4321/S1575-18132006000100003
- Escudero, E. T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9 (1), 11-43.
- European Science Foundation (2007). *Higher education looking forward: relations between higher education and society*. Recuperado del sitio web de la European Science Foundation, el 02 de diciembre de 2012: <http://www.cied.uminho.pt/uploads/HELF%5B1%5D.pdf>
- Farris, K. B., Demb, A., Janke, K. K., Kelley, K. & Scott, S. A. (2009). AACP curricular change summit supplement. Assessment to transform competency-based curricula. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (8), 1-14.
- Fisher, D., Fairweather, J. S. & Amey, M. J. (2003). Systemic reform in undergraduate engineering education: the role of collective responsibility. *Int. Journal Engineering*, 19 (6), 768-776.

- Frechtling, J. & Sharp L. (1997). *User-friendly handbook mixed method evaluations*. United States of America: National Science Foundation.
- Garbicz, M. (2010). Slight crisis of mainstream economics? *WFES*, 1 (2), 35-41.
- Guba, E. & Lincoln, I. (2001). *Guidelines and checklists for constructivist evaluation*. Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/constructivisteval.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/constructivisteval.pdf)
- Harris, L. M. & Viney, R. C. (2003). Health science curriculum reform: a framework for evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 411-422. Doi: 10.1080/0260293032000066227
- Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C. & Cumming, S. (2010). Implementing curriculum evaluation: case study of a generic undergraduate degree in health sciences. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 477-490. Doi: 10.1080/02602930902862883
- Harris, M. & Cullen, R. (2009). A model for curricular revision: the case of engineering. *Innov High Educ*, (34), 51-63. Doi: 10.1007/s10755-008-9090-z
- Hodgson, G. M. (2011). The eclipse of the uncertainty concept in mainstream economics. *Journal of Economic Issues*, 45 (1), 159-176. Doi: 10.2753/JEI0021-3624450109
- Hubball, H. & Burt, H. (2009). Learning outcomes and program-level evaluation in a four-year undergraduate pharmacy curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71 (5), 1-8.
- Itaki, R. L. (2007). Communicating curriculum reform to students: experience from the school of medicine and health sciences, university of Papua New Guinea. *DWU Research Journal*, 6, 45-52.
- Katajavuori, N., Hakkarainen, K., Kuosa, T., Airaksinen, M., Hirvonen, J. & Holm, Y. (2009). Instructional design and assessment. Curriculum reform in finnish pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (8), 1-7.
- Leathwood, C. & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, (40), 313-330. Doi: 10.1023/A:1004183527173
- Lester, S. (1995). Beyond knowledge and competence towards a framework for professional education. *Capability*, 1 (3), 44-52.
- Lillevang, G., Bugge, L., Beck, H., Joost-Rethans, J. & Ringsted, C. (2009). Evaluation of a national process of reforming curricula in postgraduate medical education. *Medical Teacher*, 31(6), 260-266. Doi:10.1080/01421590802637966
- Litzelman, D. K & Cottingham, A. H. (2007). The new formal competency-based curriculum and informal curriculum at Indiana University school of medicine: overview and five-year analysis. *Academic Medicine*, 82 (4), 410-421. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31803327f3
- López de la P. M. (2000). *Facultad de Economía. 70 años de historia académica*. México: Impresiones Fernández.
- Margaret, A. (1998). Curriculum evaluation. En Halstead, J. A. & Billings, D. M. (Ed.) *Teaching in nursing: a guide for faculty* (pp. 356-381). USA: Saunders.
- Mirabella, R. M. & Balkun, M. M. (2011). Developing a four-year integrated core curriculum: advice for avoiding the pitfalls and building consensus for change. *The Journal of General Education*, 60 (4), 215-233. Doi: 10.1353/jge.2011.0020

- Montero, L. P. (2004). Roles para la docencia universitaria concordante con las demandas educacionales del nuevo siglo. *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, (40), 51-62.
- Mukhopadhyay & Smith (2010). Curriculum evaluation from the trainees' perspective: Application to the ALWP ATSM. *Journal of Obstetrics and Gynecology*, 30(8), 795-799. Doi: 10.3109/01443615.2010.514623
- Myers, S. C., Nelson, M. A. & Stratton, R. W. (2009). Assessing an economics programme: Hansen proficiencies, ePortfolio, and undergraduate research. *International Review of Economics Education*, 8 (2), 87-105.
- National Knowledge Commission (2006). *Note on higher education*. Recuperado del sitio web de la National Knowledge Commission, el 13 de enero de 2013: <http://www.knowledgecommission.gov.in/downloads/recommendations/HigherEducationNote.pdf>
- Oliver, S. L. & Hyun, E. (2010). Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2, 1-20.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). *Glossary of keys terms in evaluation and results based management*. France: Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2009). *Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales*. Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Francia, París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Francia: Autor.
- Owston, R. (s.f.). Models and methods for evaluation. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de [http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/ER5849x\\_C045.fm.pdf](http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/ER5849x_C045.fm.pdf)
- Pasternack, P., Bloch, R., Gellert, C., Hölscher, M., Kreckel, R., Lewin, D., Schildberg, A. (2005). *Current and future trends in higher education*. Austria: Federal Ministry for Education, Science and Culture.
- Pukelis, K. & Pileickiene, N. (2008). Matching of generic competencies with labour market needs: important factor of quality of study programmes. En Pavlin, S. & Judge, A. N (Eds.). *Development of competencies in the world of work and education: conference proceedings* (pp. 77-84). Slovenia: DECOWE.
- Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA] (2011). *Glossary*. Recuperado del sitio Web de la QAA, el 10 de agosto de 2011: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/Pages/Glossary.aspx>
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior [RAICES] (2005). *Glosario*. Recuperado del sitio Web de RAICES, el 10 de agosto de 2011: <http://www.riaces.net/index.php/es/glosario.html>

- Restrepo, G. B. (2006). Tendencias actuales en educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 79-90.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. México: Paidós.
- Rizvi, F. & Walsh, L. (1998). Difference, globalisation and the internationalisation of curriculum. *Australian Universities' Review*, 41(2), 7-11.
- Scriven, M. (2007). The logic evaluation. En H., V., Hansen, et al. (Eds). *Dissensus and the search for common ground*. CD-ROM (pp 1-16). Windsor, ON: OSSA.
- Shay, S. (2011). Curriculum formation: a case study from History. *Studies in Higher Education*, 36 (3), 315–329. Doi: 10.1080/03075071003706681
- Stake, R. E. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7 (15), 180-201.
- Stinson, J. E. & Milner, R. G. (1996). Problem-based learning in business education: curriculum design and implementation issues. *New directions for teaching and learning*, (68), 33-42. Doi: 10.1002/tl.37219966807
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, (89), 7-93.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. En Stufflebeam, D. L. Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Eds.). *Evaluation models* (2nded.). (Chapter 16). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Torres, G. R. y Mora, O. G. (1981). *Memoria conmemorativa de la Facultad de Economía*. México: Solidaridad.
- Toshimori, A., Mizoue, C. & Matsumoto, M. (2011). Curriculum reform in library and information science education by evidence-based decision making. *Education for Information*, 28, 305-314.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (1993). *Plan de Estudios. Licenciatura en Economía 1994*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2012). *Agenda estadística 2011*. Recuperado del sitio web de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 02 de diciembre de 2012: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/pdf/Agenda2011.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2012). *Estructura y seriación del plan de estudios. Economía*. Recuperado del sitio web de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 30 de noviembre de 2012: <http://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/planes.php?pde=1121&acc=est>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2012). *UNAM. Personal académico. Nombres académicos en Facultades y Escuelas de Educación Superior 2011*. Recuperado del sitio web de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 02 de diciembre de 2012: [www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/disco/xls/006.xls](http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/disco/xls/006.xls)
- United States Agency for International Development (2009). *Glossary of evaluation terms*. United States of America: Author.
- Wilson, D. & Dixon, W. (2009). Performing economics: a critique of 'teaching and learning'. *International Review of Economics Education*, 8 (2), 91-105.

## GLOSARIO

**Acreditación:** proceso de verificación o reconocimiento de la calidad del funcionamiento básico global de una institución o bien de los insumos, procesos y resultados curriculares de los programas educativos que otorgan grados académicos (QAA, 2005; CCA, 2006).

**Aseguramiento de la calidad:** mecanismos de control y seguimiento al desempeño que realizan las agencias de evaluación en la búsqueda del mejoramiento continuo de su calidad, o a las acciones específicas que llevan a cabo las instituciones o programas académicos con el fin de garantizar la eficaz gestión de calidad (QAA, 2005; CCA, 2006; OECD, 2010).

**Crédito:** valor numérico que expresa la carga académica -horas de clase o de trabajo del estudiante- que implica una asignatura, materia o módulo. Adquiere significados diversos según los distintos sistemas educativos (CCA, 2006; CIEES, 2011).

**Diseño de investigación (aplicado a la evaluación):** procedimiento seguido para la realización de una evaluación con el fin de llegar a conclusiones sólidas sobre la eficiencia y eficacia del objeto evaluado (Frechtling y Sharp, 1997; United States Agency for International Development, 2009).

**Diseño experimental:** “diseño de investigación en el que los participantes de una investigación se asignan aleatoriamente al grupo de tratamiento o de control, los datos se recolectan antes y después de la intervención; los resultados del grupo de tratamiento son valorados y comparados por los obtenidos por el grupo control” (United States Agency for International Development, 2009).

**Diseño cuasi experimental:** “diseño de investigación en el cual los participantes de una investigación son asignados al grupo de tratamiento o de control típicamente a través de algún tipo de estrategia que minimice las diferencias entre ambos grupos con el fin de aproximarse a una asignación aleatoria” (United States Agency for International Development, 2009).

**Encuesta:** “método de recolección sistemática de información de una población definida a través de entrevistas o cuestionarios” (United States Agency for International Development, 2009).

**Entrevista:** “conversación guiada entre un entrevistador experto y un entrevistado que busca maximizar las oportunidades para la expresión de los sentimientos e ideas del respondente a través del uso de preguntas abiertas o cerradas y un guión semi estructurado” (Frechtling y Sharp, 1997).

**Estándar:** “nivel de requerimiento y condiciones que deben ser cumplidos por las instituciones o programas para ser acreditadas por una agencia de aseguramiento de la calidad o de acreditación; esas condiciones tienen que ver con expectativas sobre la calidad, los resultados y su nivel de cumplimiento, la efectividad, viabilidad financiera y la sostenibilidad” (CCA, 2006).

**Evaluación:** “proceso sistemático y metódico, mediante el cual se recopila información cuantitativa y cualitativa a través de medios formales sobre un objeto determinado, con el fin de juzgar su mérito o valor y fundamentar decisiones específicas” (DGEE, 2011).

**Fuentes de información:** “personas, documentos o actividades de donde proceden los datos que sirven de base a los razonamientos realizados en una evaluación” (DGEE, 2011).

**Grupo focal:** método para la recopilación de información en el que se reúne a un grupo de personas para explorar sus conocimientos, ideas, observaciones, experiencias, opiniones o recomendaciones sobre un tema de interés para la evaluación (Frechtling y Sharp, 1997; United States Agency for International Development, 2009).

**Instituciones de Educación Superior:** “conjunto de universidades u otras organizaciones que ofrecen principalmente programas de educación superior” (QAA, 2011).

**Modelo de evaluación:** marco conceptual y metodológico que se considera pertinente para la conducción de la evaluación de programas de acuerdo al conocimiento y experiencia de sus autores (Stufflebeam, 2001).

**Partes interesadas:** entidades (gobiernos, organismos, empresas, organizaciones, comunidades, individuos) que tienen un interés directo o indirecto en un proyecto, programa y/o política o en su evaluación (United States Agency for International Development, 2009; OECD, 2010).

**Plan de estudios:** conjunto de asignaturas, actividades, experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza y otros medios para alcanzar los objetivos del programa educativo (CCA, 2006; CIEES, 2011).

**Recomendaciones:** “propuestas que tienen por objeto mejorar la eficacia, la calidad o la eficiencia de una intervención, un programa, una institución o cualquier otro objeto de evaluación. Las recomendaciones deberán estar vinculadas a las conclusiones” (OECD, 2010).

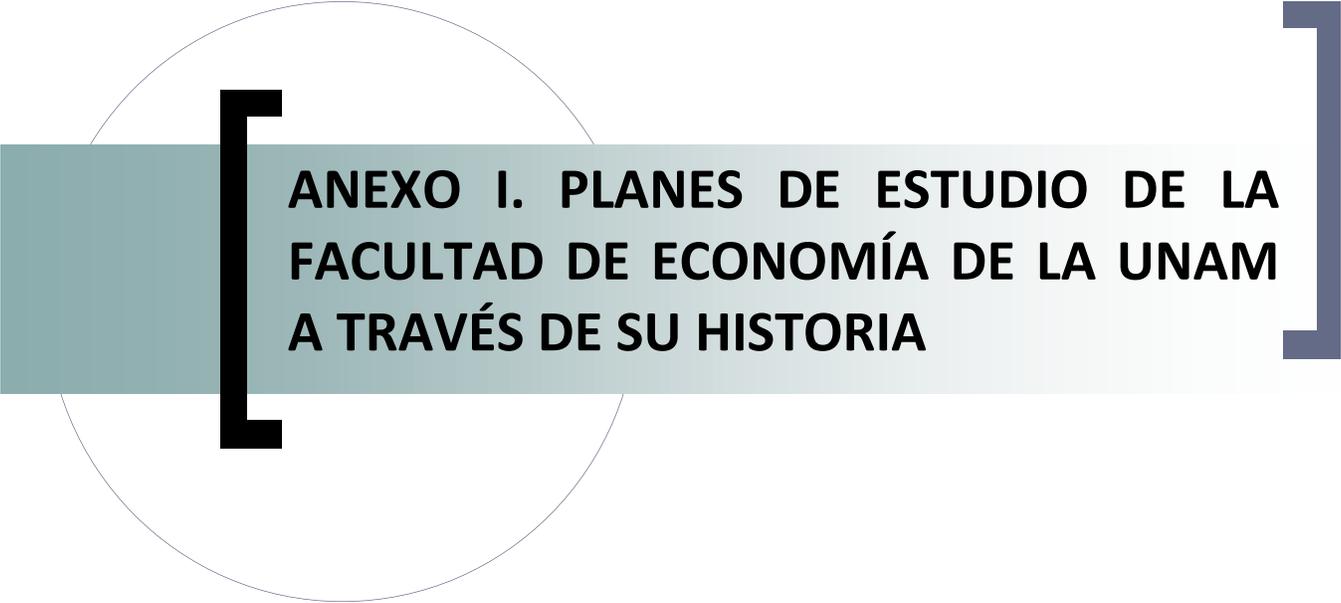
**Triangulación:** “uso de tres o más teorías, fuentes o tipos de información, o tipos de análisis para verificar y sustentar una evaluación” (OECD, 2010).

**Validez externa:** “grado en el que los resultados, conclusiones y recomendaciones generadas por una evaluación son aplicables a otros ambientes y contextos” (United States Agency for International Development, 2009).

**Validez interna:** “grado en el que las conclusiones sobre los vínculos causales son apoyados apropiadamente por la evidencia recolectada” (United States Agency for International Development, 2009).

The image features a central graphic element consisting of a horizontal bar with a gradient from dark teal on the left to light grey on the right. The word "ANEXOS" is written in large, bold, black, sans-serif capital letters across the middle of this bar. To the left of the bar, a thin, light grey circle is partially visible, overlapping the bar. A large, dark blue bracket is positioned to the right of the bar, and a smaller, black bracket is positioned to the left of the bar, both framing the word "ANEXOS".

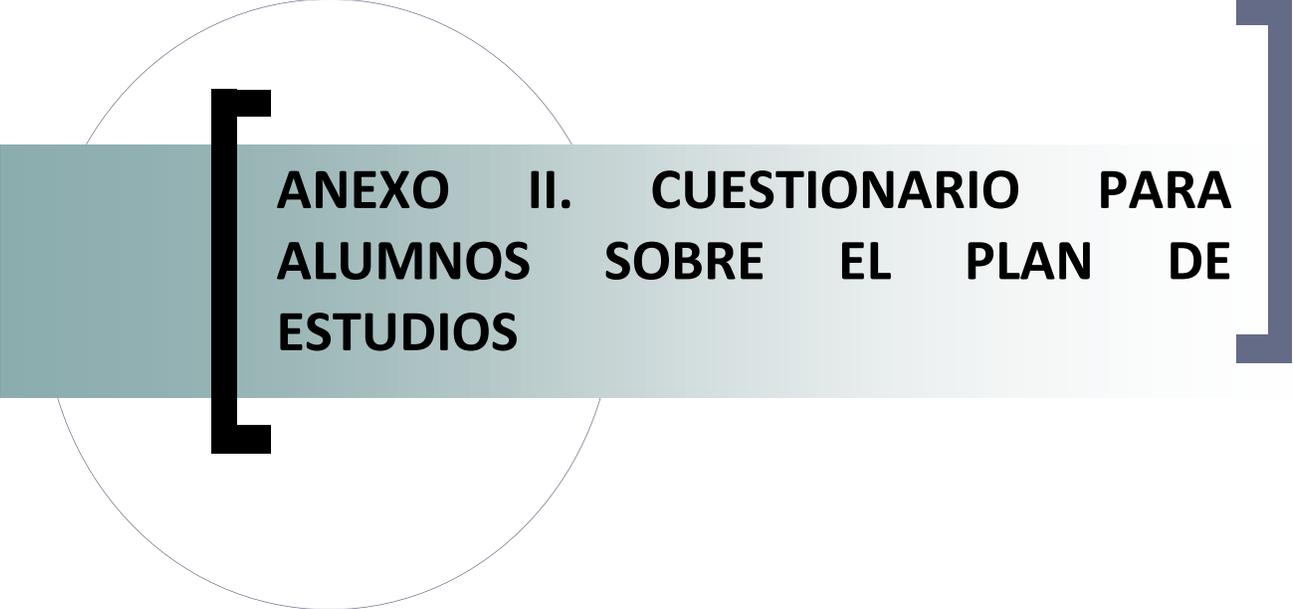
**ANEXOS**

A decorative graphic consisting of a thin grey circle. A horizontal bar is overlaid on the circle, divided into a dark teal left section and a light grey right section. A large black left bracket is on the left side of the bar, and a large dark blue right bracket is on the right side. The text is centered in the light grey section.

**ANEXO I. PLANES DE ESTUDIO DE LA  
FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNAM  
A TRAVÉS DE SU HISTORIA**

Número de plan	Vigencia	Objetivos	Estructura	Número de asignaturas
Primero	1929-1930	Preparación de economistas con la capacidad adecuada para encontrar o planear posibles soluciones a los problemas económicos y sociales de la época	Sin organización por área	- 25 asignaturas - 23 obligatorias - Dos optativas
Segundo	1931-1934	Preparación de economistas con la capacidad adecuada para encontrar o planear posibles soluciones a los problemas económicos y sociales de la época	Inclusión del estudio de las matemáticas aplicadas, tres cursos de elementos de contabilidad y dos cursos de estadística económica	- 38 asignaturas - 35 obligatorias - Tres optativas de 10 disponibles
Tercero	1935-1940	1. Formar economistas con un seguro dominio de su ramo 2. Estudiar metódicamente los problemas económicos del país. 3. Proporcionar los elementos técnicos que pueden desempeñar las tareas que señala a todo intelectual responsable el momento de transformación social que vive México	Cuatro áreas: 1. Materias teóricas generales 2. Materias de aplicación 3. Materias históricas 4. Materias auxiliares	- 32 asignaturas - 29 obligatorias - Tres optativas de 16 disponibles
Cuarto	1941-1945	1. Formas economistas con un seguro dominio de su ramo 2. Estudiar metódicamente los problemas económicos del país. 3. Proporcionar los elementos técnicos que pueden desempeñar las tareas que señala a todo intelectual responsable el momento de transformación social que vive México	Cuatro áreas: 1. Materias teóricas generales 2. Materias de aplicación 3. Materias históricas 4. Materias auxiliares	- 32 asignaturas - 29 obligatorias - Tres optativas de ocho disponibles
Quinto	1946-1950	Formar economistas que posean las habilidades suficientes para responder a las necesidades de la sociedad actual	A partir del cuarto año se incorporan dos especializaciones: 1. Industrial 2. Bancaria y hacendaria	- 47 asignaturas - 39 obligatorias - Ocho optativas  Inclusión de materias para cursarse en un año y otras en un semestre
Sexto	1951-1968	Estudiar los avances del Ingreso Nacional: medida del valor monetario del flujo de bienes y servicios totales que se producen en una economía durante un periodo determinado	Se eliminan las especializaciones. Los alumnos de quinto año tendrían que elegir uno de los seis seminarios: 1. Ingreso nacional 2. Organización y financiamiento de empresas 3. Organismos de fomento económico 4. Problemas económicos de América Latina 5. Geopolítica 6. Historia económica de México	- 36 asignaturas - 35 obligatorias - Una optativa de seis disponibles
Séptimo	1968-1974	Estudiar los avances del Ingreso Nacional: medida del valor monetario del flujo de bienes y servicios totales que se producen en una economía durante un periodo determinado	Los alumnos de cuarto año tendrían que elegir uno de los cuatro seminarios: 1. Economía internacional 2. Economía del sector público 3. Economía de la producción 4. Desarrollo y planificación	- 40 asignaturas - 39 obligatorias - Una optativa de cuatro disponibles  Se instaura el sistema de créditos

Octavo	1974-1993	<p>1. La formación teórica del economista debe capacitarlo para la comprensión crítica de la realidad actual de México y del mundo</p> <p>2. El centro y eje de la enseñanza debe ser la Economía Política</p> <p>3. La enseñanza de las materias instrumentales y las de economía aplicada deben capacitar al economista para el ejercicio de la profesión</p> <p>4. El estudio de las materias históricas económicas debe desarrollarse con el propósito de formalizar al estudiante con la unidad entre la teoría y el desarrollo concreto de la sociedad</p>	<p>Establecimiento del ciclo básico y el de la preespecialización, el primero son los primeros seis semestres y el segundo son los últimos cuatro</p>	<p>- 52 asignaturas</p> <p>- 47 obligatorias</p> <p>- Cinco optativas</p>
Noveno	1993-...	<p>Formar economistas capaces de entender los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad</p>	<p>El plan de estudios tiene dos núcleos: el básico y el terminal. El primero se orienta a dar los conocimientos esenciales que requiere la formación del economista, y en el segundo busca profundizar la formación teórica e iniciar su práctica profesional en un área determinada</p>	<p>- 57 asignaturas</p> <p>- 43 obligatorias</p> <p>- 14 asignaturas optativas</p>

A decorative graphic consisting of a thin grey circle. A horizontal bar is overlaid on the circle, with a dark teal section on the left and a light grey section on the right. A large black left square bracket is on the left side of the bar, and a large dark blue right square bracket is on the right side. The text is centered within the light grey section of the bar.

**ANEXO II. CUESTIONARIO PARA  
ALUMNOS SOBRE EL PLAN DE  
ESTUDIOS**



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## FACULTAD DE ECONOMÍA



### Cuestionario para alumnos sobre el plan de estudios

El propósito de este cuestionario es conocer tu opinión con respecto al plan de estudios de la licenciatura en Economía. El cuestionario es anónimo, por lo que es muy importante que lo respondas verazmente ya que tus respuestas servirán para elaborar un diagnóstico del plan de estudios vigente.

#### INSTRUCCIONES

1. No maltrates, dobles o engrapes esta hoja.
2. Usa solamente lápiz del 2 o 2 1/2.
3. Asegúrate de llenar todos los datos de identificación.
4. En caso de error, borra completamente.
5. No dejes ninguna pregunta sin contestar.
6. Marca en los círculos así:  0  1  2  3
7. No marques así:

#### DATOS GENERALES

<b>Sexo</b>
Femenino <input type="radio"/>
Masculino <input type="radio"/>

<b>Edad</b>	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9
	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9

<b>Semestre en el que estás inscrito</b>				
1° <input type="radio"/>	3° <input type="radio"/>	5° <input type="radio"/>	7° <input type="radio"/>	9° <input type="radio"/>
2° <input type="radio"/>	4° <input type="radio"/>	6° <input type="radio"/>	8° <input type="radio"/>	10° <input type="radio"/>

#### ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

1. ¿Has leído el plan de estudios vigente de la licenciatura en Economía?
- Nunca       Alguna vez       Frecuentemente

2. ¿Qué tan adecuados consideras los siguientes aspectos del plan de estudios?	Muy inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Muy adecuado
a. El número de asignaturas que se imparten en cada semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La vinculación de las asignaturas teóricas con las prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. La secuencia de las asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Las áreas de formación esencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Las áreas académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. El núcleo básico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. La oferta de asignaturas optativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. El núcleo terminal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. La seriación de las asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. La duración de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué tanto consideras que el núcleo básico te permite una formación teórico-conceptual en los siguientes aspectos de la ciencia económica?	Nada	Poco	Mucho
a. Lenguaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Métodos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Instrumentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Qué tanto consideras que el núcleo básico contribuye a la aplicación de los fundamentos de la economía en los diversos ámbitos de la profesión?	Poco	Nada	Mucho
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Qué tanto consideras que el núcleo terminal contribuye a que	Nada	Poco	Mucho
a. profundices tu formación teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. desarrolles habilidades de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. te prepares para el ejercicio profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CLAVE CR105113 14894

NGUEK.S.A. DEC.V. TEL.S. 56 81 10 00, 56 81 90 07

6. Señala qué elementos del plan de estudios deben mejorarse (puedes marcar varios):
- a. Objetivos
  - b. Requisitos de ingreso
  - c. Relación horizontal de las asignaturas
  - d. Relación vertical de las asignaturas
  - e. Metodología de enseñanza
  - f. Procedimientos de evaluación
  - g. Perfil de egreso

#### CONTENIDOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

7. Indica la medida en la que consideras que los contenidos de las asignaturas responden al desarrollo actual de la disciplina en cada una de las áreas del plan de estudios.	Nada	Poco	Mucho
<b>Ciencia Económica</b>			
a. Historia económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Economía política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Teoría económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Instrumentos y análisis económico</b>			
d. Métodos cuantitativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Instrumentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Investigación y análisis económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Los diversos contenidos teóricos del plan estudios están vinculados con los prácticos?  
 No  Sí  (pase a la pregunta 10)

9. ¿Qué acciones deben tomarse para lograr dicha vinculación? Puedes marcar varias.

- a. Incrementar el número de asignaturas prácticas
- b. Ajustar las asignaturas del núcleo básico
- c. Reorganizar los contenidos
- d. Incluir actividades prácticas en las asignaturas teóricas
- e. Modificar la secuencia de las asignaturas
- f. Incorporar prácticas profesionales

10. ¿Qué actividades sugieres incluir en el plan de estudios para mejorar el dominio que tienes del idioma inglés?  
 Puedes marcar varias.

- a. Incorporar un curso al inicio de la carrera
- b. Aumentar el número de lecturas en inglés en cada una de las asignaturas
- c. Solicitar como requisito de ingreso el dominio del inglés

11. ¿Qué actividades sugieres incluir en el plan de estudios para mejorar tu dominio de *software* en econometría y áreas aplicadas?  
 Puedes marcar varias.

- a. Incluir asignaturas para su estudio a lo largo de la carrera
- b. Incluir la práctica de *software* en diversas asignaturas
- c. Ofrecer cursos extracurriculares
- d. Incorporar nuevas áreas y contenidos

#### FORMACIÓN PROFESIONAL

12. En qué medida la licenciatura en Economía está contribuyendo a que domines los siguientes conocimientos:	Nada	Poco	Mucho
a. Corrientes y paradigmas teóricos de la ciencia económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Naturaleza y desarrollo de la civilización y sociedad contemporáneas para caracterizar a la economía mexicana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Cultura económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Comprensión de la empresa como unidad económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. En qué medida la licenciatura en Economía está contribuyendo a que desarrolles las siguientes <b>habilidades</b> :	Nada	Poco	Mucho
a. Aplicación de instrumentos y técnicas de la teoría económica, la economía política y la política económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Análisis de los fenómenos económicos a través de métodos cuantitativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Manejo riguroso de la investigación teórica y práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Confrontación de los elementos teóricos con la realidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Organización rigurosa de tus ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Utilización de la tecnología de la computación como herramienta de uso cotidiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Comunicación oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Comunicación escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Traducción de textos de economía en idioma inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Síntesis de problemas económicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Participación en equipos multidisciplinarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Análisis e interpretación de los fenómenos económicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Análisis y evaluación de los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Aplicación de las herramientas de las matemáticas, la estadística, la econometría y los métodos cuantitativos para la formalización y solución de problemas económicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En qué medida la licenciatura en Economía está contribuyendo a que desarrolles las siguientes <b>actitudes</b> :	Nada	Poco	Mucho
a. Responsabilidad profesional al servicio de la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Comportamiento ético en el desempeño profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Sentido humanista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Compromiso con el desarrollo económico, soberano e independiente del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Interés por la formación permanente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. En qué medida tus estudios en la licenciatura en Economía están contribuyendo a que adquieras:	Nada	Poco	Mucho
a. Capacidad de análisis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Capacidad de síntesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Pensamiento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Capacidad para trabajar en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Autorregulación en el estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### DOCENCIA

16. De acuerdo con tu experiencia, qué tan satisfecho estás con:	Insatisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
a. Las estrategias de enseñanza utilizadas por tus profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Los criterios de evaluación empleados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Los recursos educativos utilizados por tus profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. La actualización de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. La experiencia de tus profesores en el área económica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. El dominio de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. La relación que establecen con los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Su compromiso con la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Indica la frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades en las asignaturas.	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre
a. El profesor expone los temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Los alumnos exponen los temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. El profesor dicta la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. El profesor organiza el trabajo en equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. El profesor realiza preguntas sobre temas vistos previamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Los alumnos discuten acerca de lo expuesto por el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Los alumnos discuten con base en lecturas previas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Se estudian casos reales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Con qué frecuencia tus profesores:	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre
a. Asisten a las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Llegan puntualmente a impartir sus clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Preparan sus clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Conocen la asignatura que imparten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Exponen claramente los conceptos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Cubren el programa de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Apoyan su clase con materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Indican al inicio del curso las formas de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Respetan las formas de evaluación acordadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Aceptan la discusión de sus puntos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Son accesibles en su trato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Propician un ambiente de respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Toman en cuenta tu opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Fomentan tu creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Fomentan la cooperación entre los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### DIFICULTADES

19. ¿Qué tanto los siguientes factores han dificultado tus estudios?	Nada	Poco	Mucho
a. La preparación de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La falta de atención de los profesores a los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Las estrategias de enseñanza que emplean los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Las preferencias de los profesores por algunos alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. La falta de vinculación de la teoría con la práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. La infraestructura de la Facultad de Economía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Problemas personales (familiares, socioeconómicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. No me gustó la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. No era lo que esperaba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. ¿En qué medida los siguientes problemas han afectado tu desempeño académico durante la carrera?	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre
a. Conocimientos básicos insuficientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Dificultad para comprender los temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Exceso de carga académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Dificultad para relacionar la teoría con la práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Falta de vinculación entre las asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Elección inadecuada de las asignaturas optativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Dificultad para integrarme a la Facultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Desconocimiento del plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Desconocimiento de los programas de las asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Estrategias de aprendizaje inadecuadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Dificultad para elaborar trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Limitaciones para redactar correctamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Falta de habilidad para exponer en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Evaluación incorrecta de mi aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Desconocimiento de los criterios de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Dificultad para integrar mis aprendizajes y aplicarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Otro: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EXPECTATIVAS

21. Dada la experiencia obtenida hasta la fecha en la licenciatura en Economía, ¿hasta qué punto consideras satisfechas las expectativas que tenías al iniciarla?	Nada	Poco	Mucho
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Gracias por tu valiosa colaboración!

A decorative graphic consisting of a thin grey circle. A horizontal bar is overlaid on the circle, with a dark teal section on the left and a light grey section on the right. A large black left square bracket is on the left side of the bar, and a large dark blue right square bracket is on the right side. The text is centered within the light grey section of the bar.

**ANEXO III. ENCUESTA PARA  
ELDIAGNÓSTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS  
1994. VERSIÓN PARA EL PROFESOR**



### III. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1	Especifique el porcentaje de tiempo dedicado al manejo de las siguientes metodologías (el total de las opciones debe sumar 100%)	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
	Exposición del profesor	<input type="radio"/>									
	Exposición del alumno	<input type="radio"/>									
	Seminario	<input type="radio"/>									
	Dinámica grupal	<input type="radio"/>									

2	Señale los recursos didácticos que emplea en sus cursos (puede marcar más de una opción)
	Apuntes de clase <input type="checkbox"/> Software especializado <input type="checkbox"/>
	Digestos de lectura <input type="checkbox"/> Invitados especiales <input type="checkbox"/>
	Guías de estudio <input type="checkbox"/> Prácticas de campo <input type="checkbox"/>
	Acetatos <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>
	Presentación en Power Point <input type="checkbox"/> Especificar _____
	Videos <input type="checkbox"/>
	Equipo de cómputo <input type="checkbox"/>

3	Indique qué actividades de aprendizaje promueve durante el curso para que los alumnos reafirmen lo aprendido (puede marcar más de una opción)
	Lecturas <input type="checkbox"/> Reportes o ensayos <input type="checkbox"/>
	Investigación por cuenta del alumno <input type="checkbox"/> Resolver guías de estudio <input type="checkbox"/>
	Ejercicios extra clase <input type="checkbox"/> Otra <input type="checkbox"/>
	Asistencia a eventos académicos <input type="checkbox"/> Especificar _____

4	Señale el peso porcentual que tienen los siguientes procedimientos en la evaluación del aprendizaje en sus cursos (la suma de los seleccionados con su respectivo porcentaje debe ser 100%)	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
	Asistencia	<input type="radio"/>									
	Exposición	<input type="radio"/>									
	Participación en clase	<input type="radio"/>									
	Tareas (control de lecturas)	<input type="radio"/>									
	Tareas (ejercicios de aplicación)	<input type="radio"/>									
	Exámenes parciales	<input type="radio"/>									
	Examen final	<input type="radio"/>									
	Trabajo final	<input type="radio"/>									

5	En caso de aplicar exámenes, qué características tienen éstos (puede marcar más de una opción)
	Respuesta abierta <input type="checkbox"/> Relación de columnas <input type="checkbox"/>
	Falso - verdadero <input type="checkbox"/> Desarrollo de reactivos <input type="checkbox"/>
	Opción múltiple <input type="checkbox"/> Elaboración individual <input type="checkbox"/>
	Oral <input type="checkbox"/> Elaboración en equipo <input type="checkbox"/>

6	En caso de aplicar exámenes parciales, cuántos aplica durante el semestre
	1 - 2 <input type="radio"/>
	3 - 4 <input type="radio"/>
	Más de 4 <input type="radio"/>

7	Aplica usted examen final
	Sí <input type="radio"/>
	No <input type="radio"/> (Responda la pregunta 9)

8	Si aplica examen final señale el propósito de éste
	Recuperación <input type="checkbox"/>
	Conocimientos generales <input type="checkbox"/>

9	Los exámenes que usted aplica son elaborados por
	Cuerpos colegiados <input type="checkbox"/>
	Cuenta propia <input type="checkbox"/>

10	En caso de solicitar trabajo final, señale los elementos que éste debe tener (puede marcar varios)
	Objetivos <input type="checkbox"/> Desarrollo del tema <input type="checkbox"/>
	Hipótesis <input type="checkbox"/> Conclusiones <input type="checkbox"/>
	Justificación <input type="checkbox"/> Bibliografía <input type="checkbox"/>
	Marco teórico <input type="checkbox"/> Estadísticas y gráficas <input type="checkbox"/>

11	En caso de solicitar trabajo final opta por que sea
	Individual <input type="checkbox"/>
	Por equipo <input type="checkbox"/>

12	En caso de solicitar trabajo final, solicita que se fundamente en
	La exposición de temas en clase <input type="checkbox"/>
	Las lecturas del curso <input type="checkbox"/>
	Investigación biblio-hemerográfica <input type="checkbox"/>
	Investigación de campo <input type="checkbox"/>

### IV. DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS

1	En promedio, los conocimientos previos de los alumnos en las asignaturas que usted imparte son
	escasos <input type="radio"/>
	regulares <input type="radio"/>
	buenos <input type="radio"/>
	excelentes <input type="radio"/>

2	Califique el desempeño de los alumnos en los siguientes aspectos con una escala del uno al seis, donde "1" es el más bajo y "6" el más alto	1	2	3	4	5	6	
	Asistencia	<input type="radio"/>						
	Participación en clase	<input type="radio"/>						
	Entrega de tareas	<input type="radio"/>						
	Acreditación	<input type="radio"/>						
	Disposición del grupo	<input type="radio"/>						

3	En su opinión, cuáles son los principales problemas académicos que enfrentan los estudiantes (puede marcar más de una opción)
	Insuficiente preparación básica <input type="checkbox"/> Baja capacidad de redacción <input type="checkbox"/>
	Deficientes técnicas de estudio <input type="checkbox"/> Escasa cultura general <input type="checkbox"/>
	Reducida comprensión de lectura <input type="checkbox"/> Otra <input type="checkbox"/>
	Falta de habilidad verbal <input type="checkbox"/> Especificar _____

4	Con relación a lo anterior, qué acciones deberían instrumentarse para mejorar las habilidades de los estudiantes (puede marcar más de una opción)
	Cursos propedéuticos <input type="checkbox"/>
	Talleres <input type="checkbox"/>
	Círculos de estudio <input type="checkbox"/>
	Actividades extracurriculares <input type="checkbox"/>
	Otra <input type="checkbox"/>
	Especificar _____

5	De acuerdo con su experiencia, de los siguientes factores, cuáles están afectando el desempeño académico de los alumnos (puede marcar más de una opción)
	Alcoholismo <input type="checkbox"/> Problemas económicos <input type="checkbox"/>
	Drogadicción <input type="checkbox"/> Excesiva carga de trabajo <input type="checkbox"/>
	Depresión <input type="checkbox"/> Violencia intra familiar <input type="checkbox"/>
	Apatía <input type="checkbox"/> Tiempo de traslado <input type="checkbox"/>
	Ausentismo <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>
	Especificar _____

6	Con relación a lo anterior, qué acciones deberían instrumentarse para apoyar a los estudiantes (puede marcar más de una opción)
	Asesoría psicológica <input type="checkbox"/>
	Actividades culturales <input type="checkbox"/>
	Actividades deportivas <input type="checkbox"/>
	Comedor estudiantil <input type="checkbox"/>
	Más becas de FE y/o UNAM <input type="checkbox"/>
	Otra <input type="checkbox"/>
	Especificar _____

## V. AYUDANTE DE PROFESOR

1	En sus cursos cuenta regularmente con el apoyo de un ayudante de profesor
Sí	<input type="radio"/>
No (pase a la sección VI)	<input type="radio"/>

2	Señale las actividades que realiza el ayudante de profesor en sus cursos (puede marcar más de una opción)		
Imparte clases	<input type="radio"/>	Prepara materiales	<input type="radio"/>
Califica tareas	<input type="radio"/>	Asesora a los alumnos	<input type="radio"/>

3	En su opinión, la formación docente de su ayudante es adecuada
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>

4	Su ayudante continúa con su preparación académica a través de		
Cursos de actualización	<input type="radio"/>	Estudios de maestría	<input type="radio"/>
Estudios de especialización	<input type="radio"/>	Estudios de doctorado	<input type="radio"/>
Diplomados	<input type="radio"/>		

5	Los criterios de asignación del ayudante de profesor deben ser por		
Carga académica	<input type="radio"/>	Otro	<input type="radio"/>
Número de alumnos	<input type="radio"/>	Especificar	
Disponibilidad de recursos (banco de horas)	<input type="radio"/>		

## VI. INFRAESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN

1	El acervo bibliográfico para las asignaturas que usted imparte está disponible en la biblioteca
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Parcialmente	<input type="radio"/>
No sé	<input type="radio"/>

2	El acervo bibliográfico es suficiente y está actualizado
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Parcialmente	<input type="radio"/>
No sé	<input type="radio"/>

3	Conoce la información electrónica disponible en la biblioteca
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Tengo acceso en otra fuente	<input type="radio"/>

4	Considera adecuado el horario y el servicio que ofrece la biblioteca
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>

5	Utiliza las salas de cómputo
Frecuentemente	<input type="radio"/>
Esporádicamente	<input type="radio"/>
Casi nunca	<input type="radio"/>
Nunca	<input type="radio"/>

6	Los equipos de cómputo y el software disponible están actualizados
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
No sé	<input type="radio"/>

7	Utiliza las salas multimedia
Frecuentemente	<input type="radio"/>
Esporádicamente	<input type="radio"/>
Casi nunca	<input type="radio"/>
Nunca	<input type="radio"/>

8	La disponibilidad de las salas multimedia es adecuada
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
No sé	<input type="radio"/>

9	Califique las condiciones de los salones de clase con una escala del uno al seis, donde "1" es el más bajo y "6" el más alto					
	1	2	3	4	5	6
Mobiliario para los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobiliario para el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iluminación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactos y apagadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarrones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cortinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puertas y ventanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limpieza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10	Considera usted adecuada la disponibilidad de	
	Sí	No
Gises	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plumón para pizarrón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hojas para examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Borradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipos audiovisuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11	Cómo evalúa usted la atención que recibe en control docente (asistencia, préstamo de equipo, etc.)
Excelente	<input type="radio"/>
Buena	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>
Mala	<input type="radio"/>

12	Cómo evalúa usted la atención que recibe en servicios escolares (actas de calificación)
Excelente	<input type="radio"/>
Buena	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>
Mala	<input type="radio"/>

13	Considera usted que la estructura de horarios utilizada para la programación de las asignaturas. En lo general
es aceptable	<input type="radio"/>
tiene algunas inconsistencias	<input type="radio"/>
debería modificarse	<input type="radio"/>

14	En su opinión, qué criterios deberían tomarse en cuenta para mejorar la estructura de horarios (marque en orden de prioridades las que considere más importante)			
	1	2	3	4
Las necesidades de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La disponibilidad de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La irregularidad de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La distribución entre las áreas académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15	Considera usted conveniente alternar los días tradicionales de clase
Sí	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>

## VII. VIDA COLEGIADA

1	Señale cuántas veces se reunió con los profesores del área académica a la que pertenece en el último año
Una o dos veces	<input type="radio"/>
Tres o cuatro veces	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>

2	Cuáles fueron los temas que se trataron en las reuniones de academia (puede marcar más de una opción)
Revisión de programas de estudio	<input type="radio"/>
Incorporación de nueva bibliografía	<input type="radio"/>
Elaboración de materiales didácticos	<input type="radio"/>
Organización de eventos académicos	<input type="radio"/>
Atención de aspectos académico-administrativos	<input type="radio"/>
Otro	<input type="radio"/>
Especificar	

3	Especifique si ha tenido la oportunidad de realizar las siguientes acciones (puede marcar más de una opción)	
	Sí	No
Comparar su programa de asignatura con lo estipulado en el plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer los programas de estudio de otros profesores del área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutir o intercambiar ideas sobre los contenidos temáticos y bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer programas de estudio afines o similares de otras escuelas o facultades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer novedades bibliográficas sobre la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y/o participar en debates actuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





2 Considera que algunas asignaturas del núcleo terminal deben ser obligatorias

SI

No

No sé

Cuales: \_\_\_\_\_

3 Considera adecuado el nivel de integración del núcleo terminal

SI

No

No sé

4 Señale si, los contenidos o asignaturas de las áreas del núcleo terminal del plan de estudios deben ampliarse, reducirse o actualizarse

	Ampliarse	Reducirse	Actualizarse	No sé
Asignaturas clave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asignaturas optativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asignaturas tutoriales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo para examen profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Programa de tutores

1 Participa actualmente en el "programa de tutores"

SI

No

2 Cuántos alumnos asesora en las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional

Hasta dos

Entre tres y seis

Más de seis

3 Los alumnos que usted asesora terminan en tiempo y forma la tesis

SI  (Responda la pregunta 5)

No

4 Si la respuesta anterior es negativa, cuáles son los problemas que enfrentan los estudiantes para concluir sus tesis (si es el caso, marca una opción)

Falta de preparación

Bajo dominio de la metodología de la Investigación

Escasa asesoría de los tutores

Indecisión para realizar el trabajo

Falta de tiempo

Trámites administrativos

Otros

Especificar \_\_\_\_\_

5 Cuantas veces ha participado en el último año como sinodal en exámenes profesionales

Entre 1 y 5

Entre 5 y 10

Más de 10

No ha participado

6 Considera usted que las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional

Formen parte del plan de estudios

Deben eliminarse

7 Considera usted que las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional han permitido mejorar los índices de titulación

SI

No

8 En su opinión, es necesario contar con otras formas de titulación

SI (responda la pregunta 9)

No

9 Seleccione las opciones de titulación que a su juicio son más adecuadas (puede marcar más de una opción)

Tesis

Tesina

Examen global de conocimientos

Reporte de experiencia profesional

Créditos de un programa de maestría

Seminario de Investigación

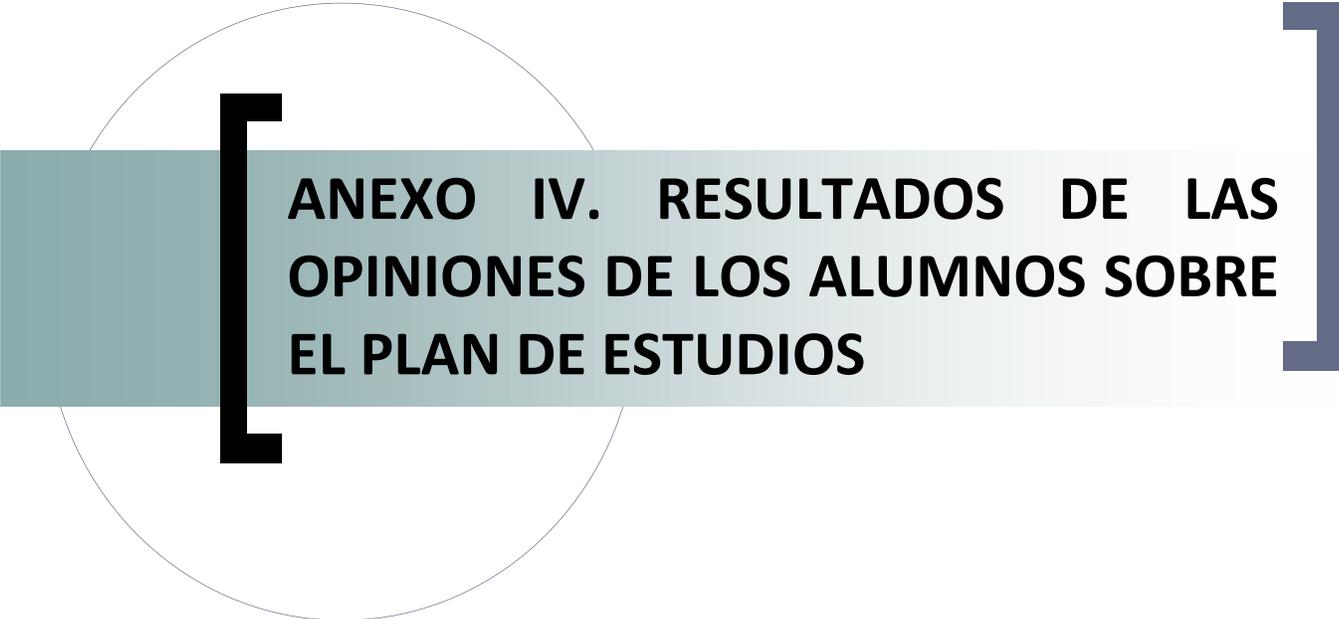
Seminario de titulación

Práctica profesional supervisada

Otra

Especificar \_\_\_\_\_

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A decorative graphic consisting of a thin grey circle. A dark teal rectangle is positioned on the left side, overlapping the circle. A thick black bracket is on the left, and a thick blue-grey bracket is on the right, both framing the text. The text is centered within a light grey horizontal bar that spans across the middle of the circle.

**ANEXO IV. RESULTADOS DE LAS  
OPINIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE  
EL PLAN DE ESTUDIOS**

Figura 1. Sexo.

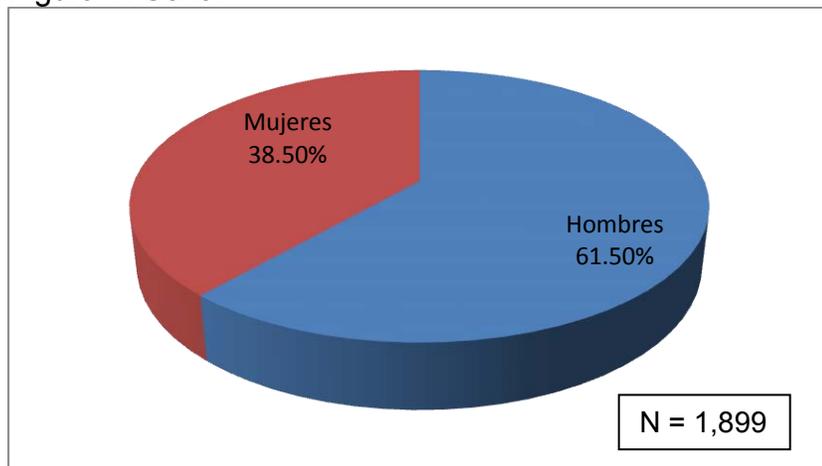


Figura 2. Edad.

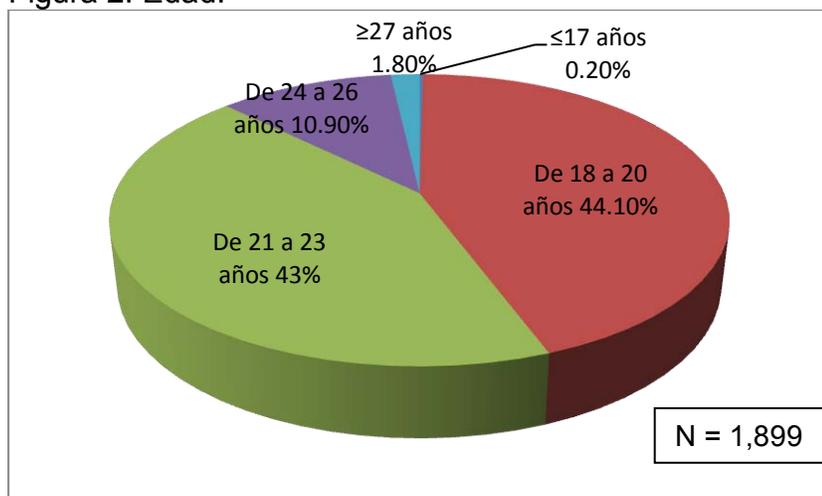
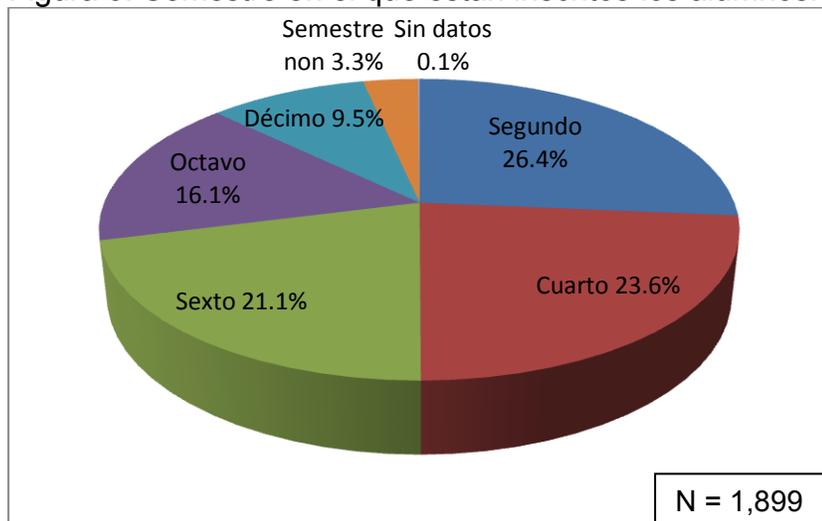


Figura 3. Semestre en el que están inscritos los alumnos.



## Estructura del plan de estudios

Figura 4. Frecuencia con la que los estudiantes han leído el Plan de Estudios.

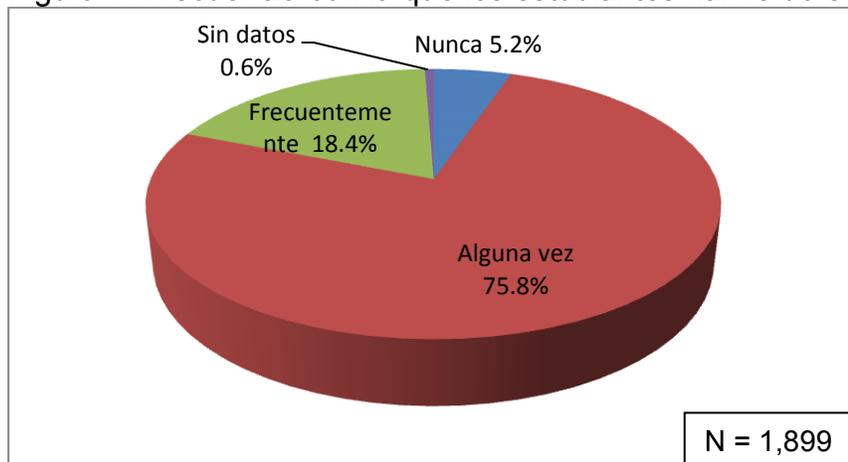
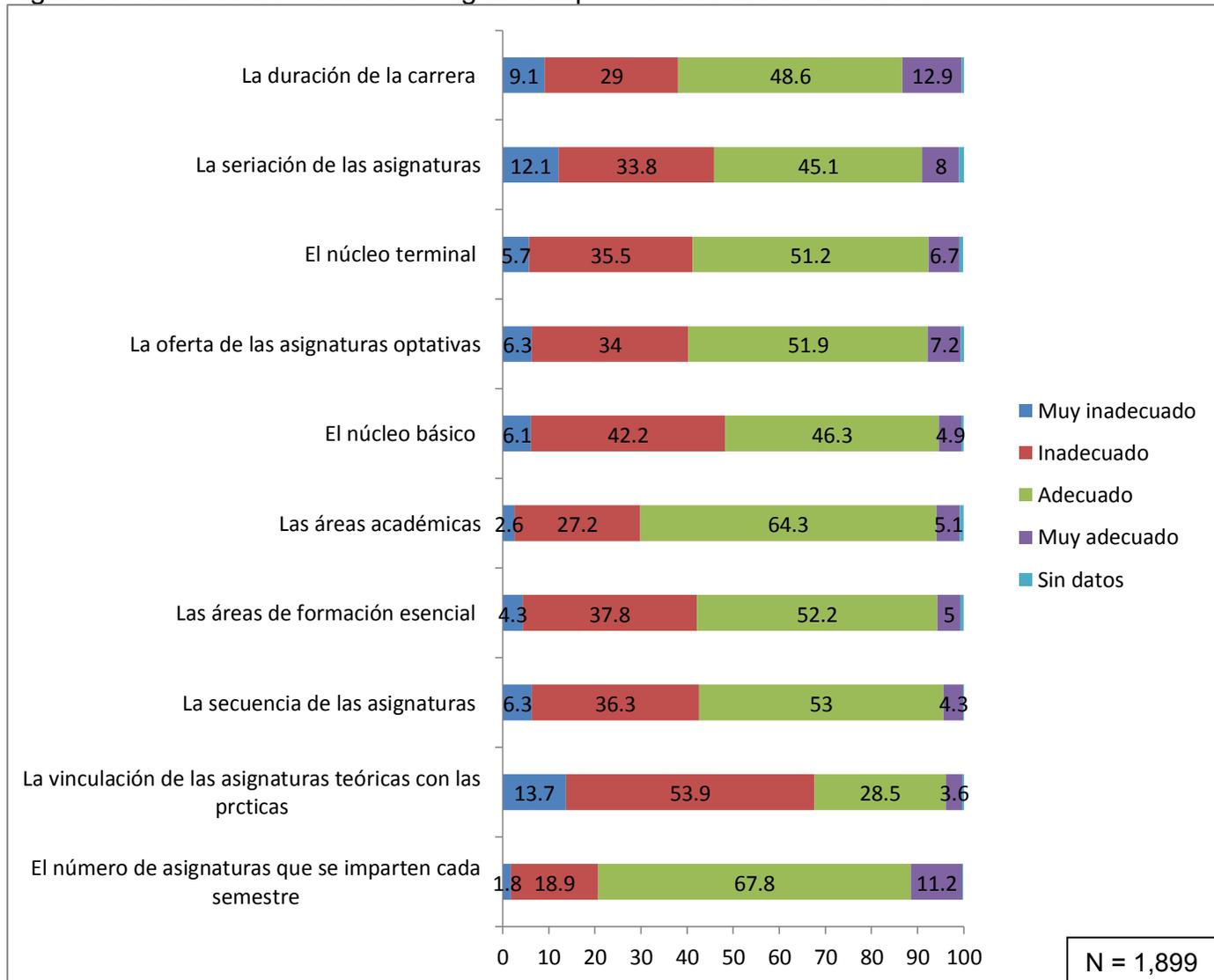


Figura 5. Grado de adecuación de algunos aspectos del Plan de Estudios.



## Estructura del plan de estudios

Figura 6. Grado en el que el Núcleo Básico permite una formación teórica-conceptual de la Ciencia Económica.

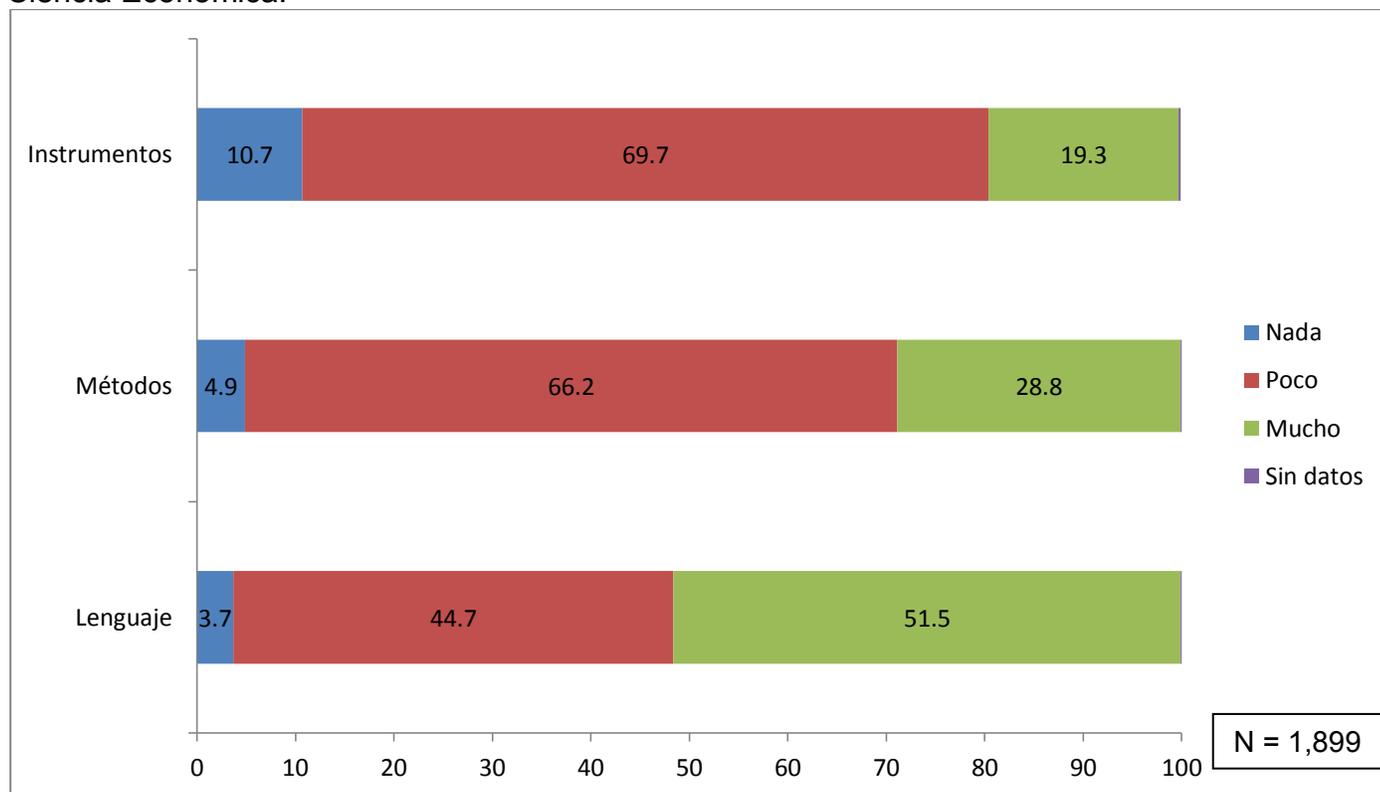
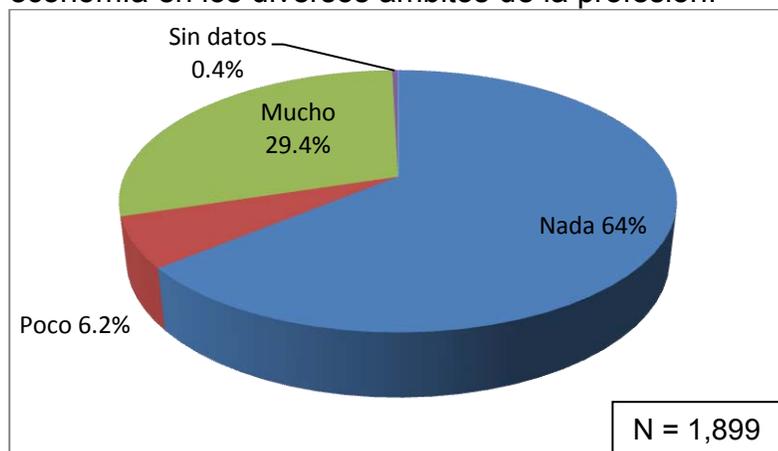


Figura 7. Grado de contribución del Núcleo Básico a la aplicación de los fundamentos de la economía en los diversos ámbitos de la profesión.



## Estructura del plan de estudios

Figura 8. Grado de contribución del Núcleo Terminal en la formación profesional.

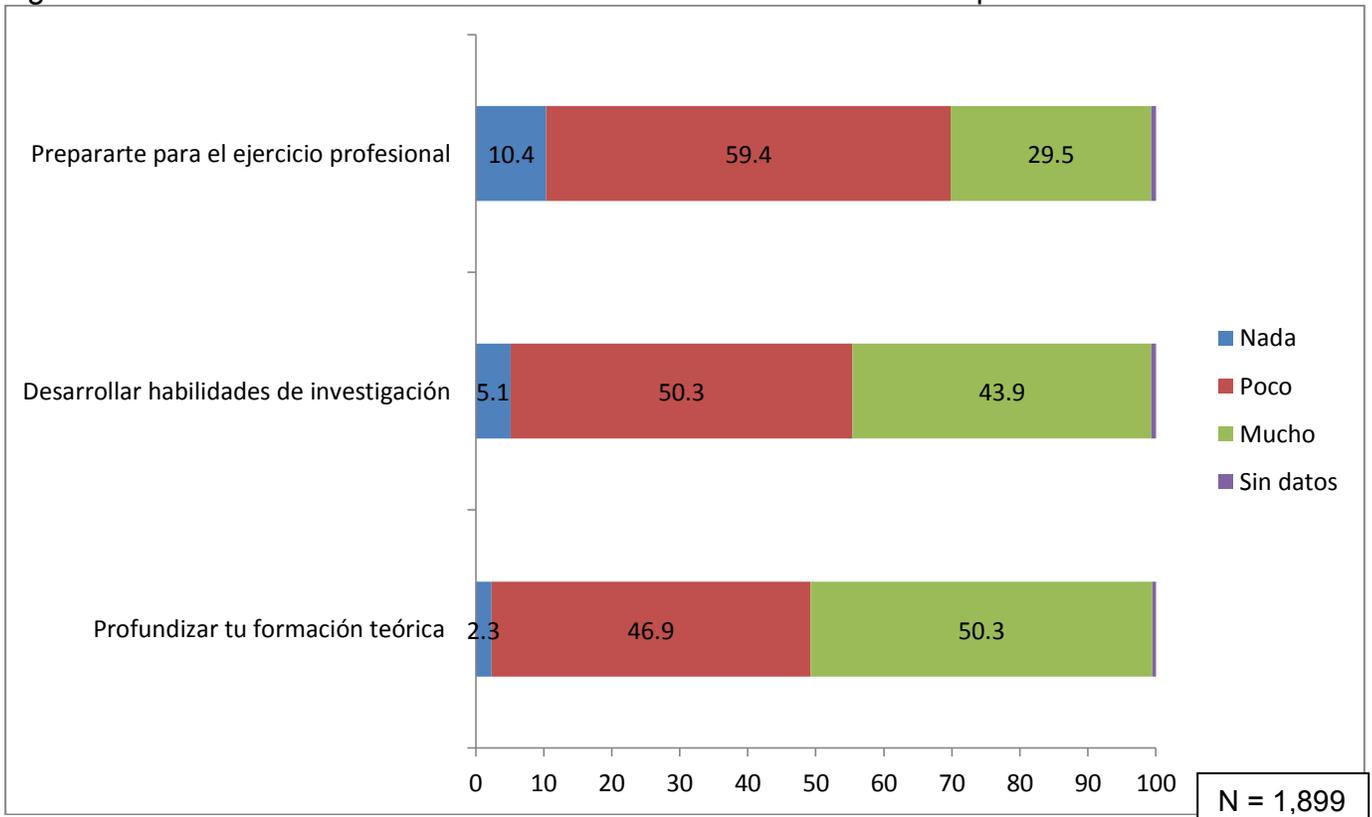
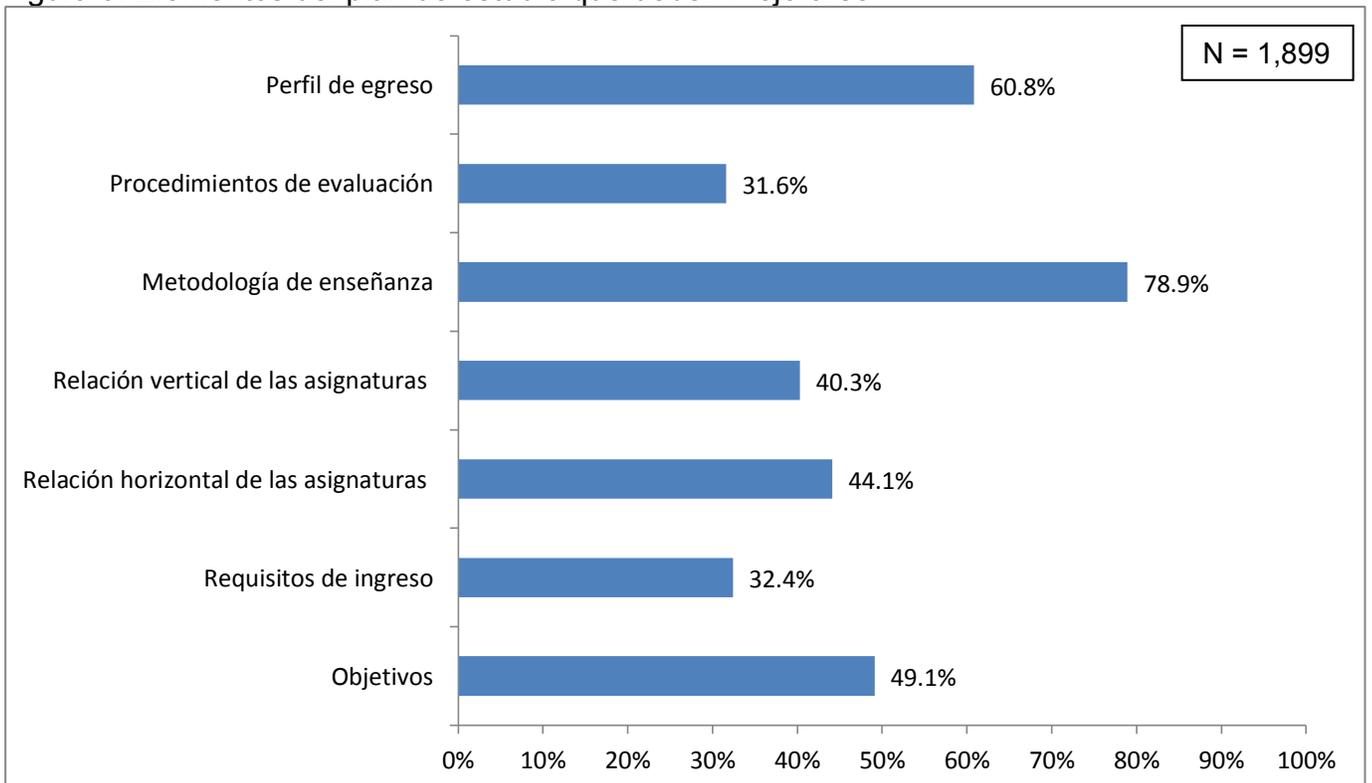


Figura 9. Elementos del plan de estudio que deben mejorarse\*.



\* En este reactivo los alumnos podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 10. Grado en el que las áreas del Plan de Estudios responden al desarrollo actual de la disciplina.

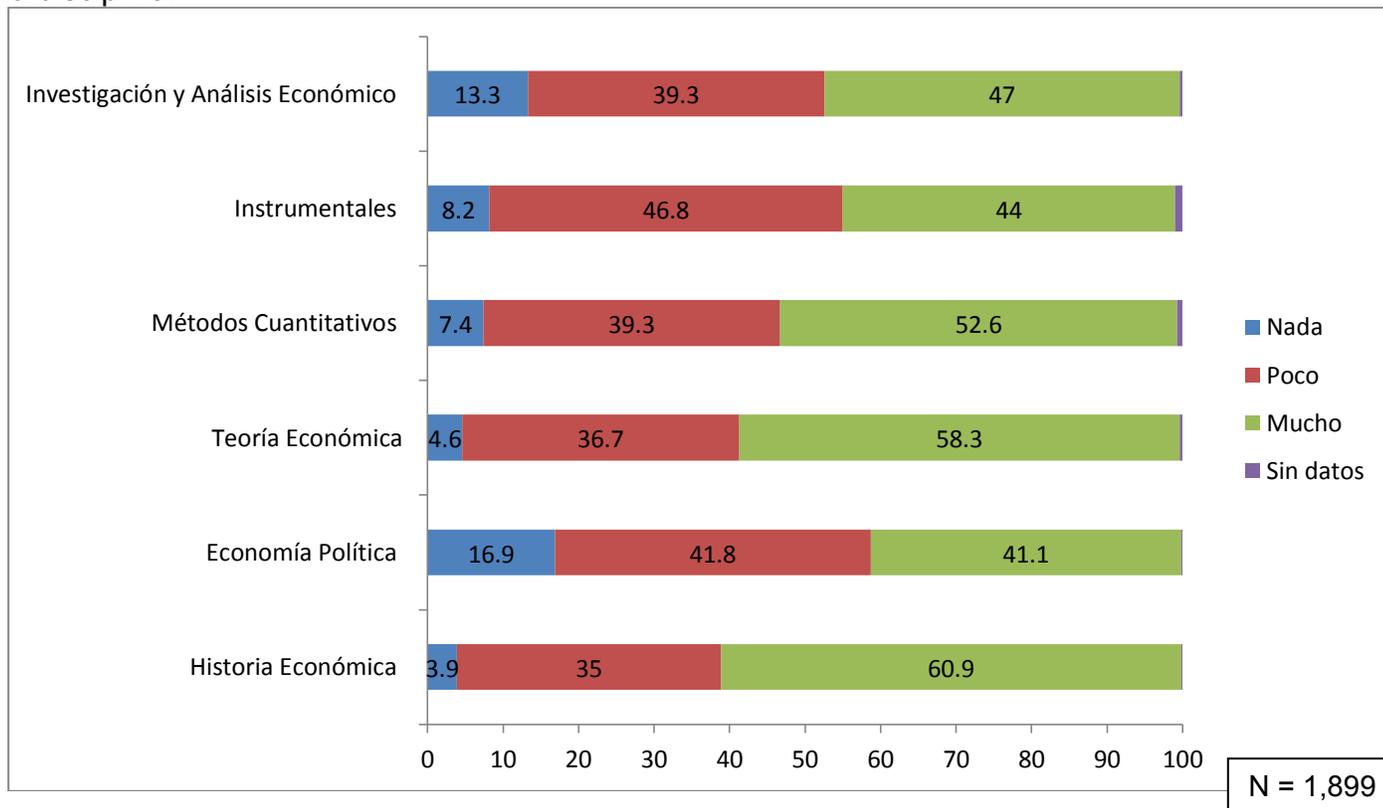


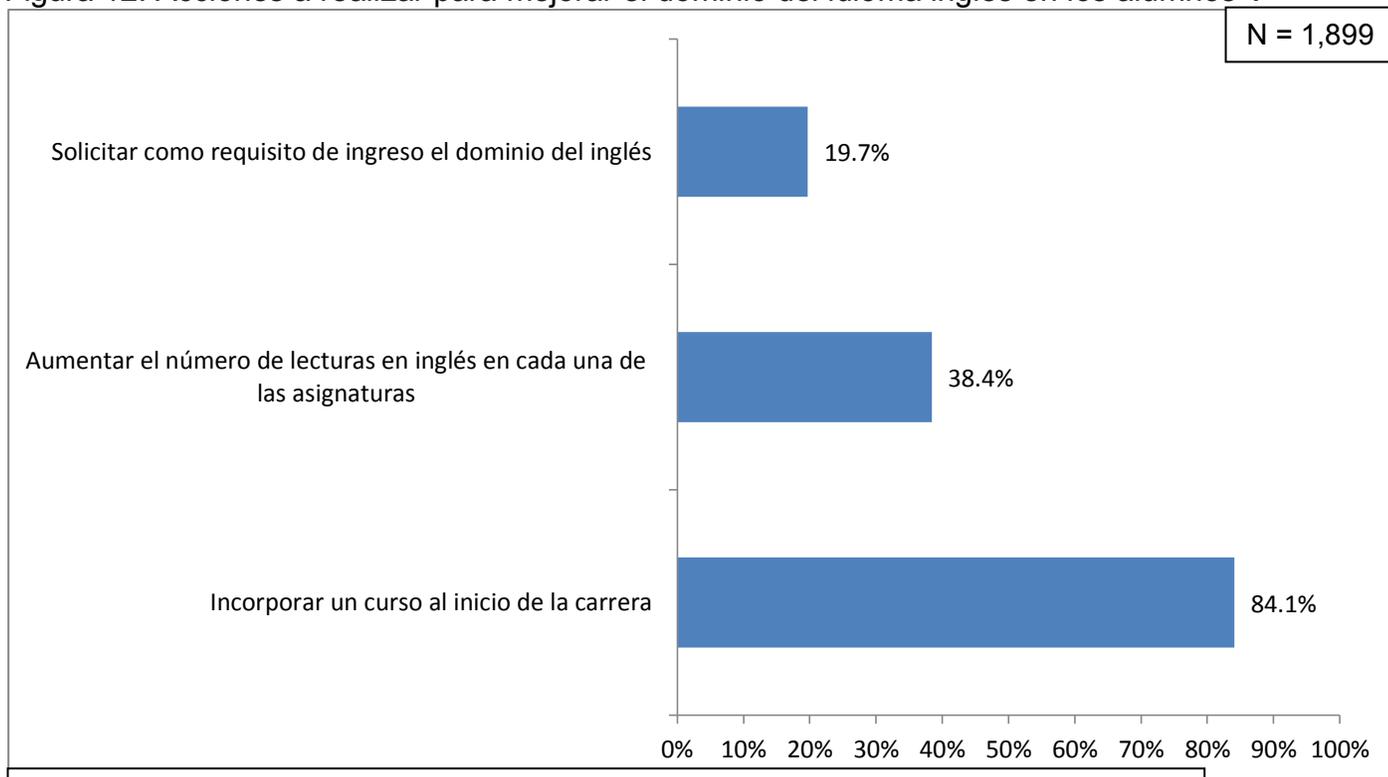
Figura 11. Acciones para vincular los contenidos teóricos con los prácticos\*.



\* En este reactivo los alumnos podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

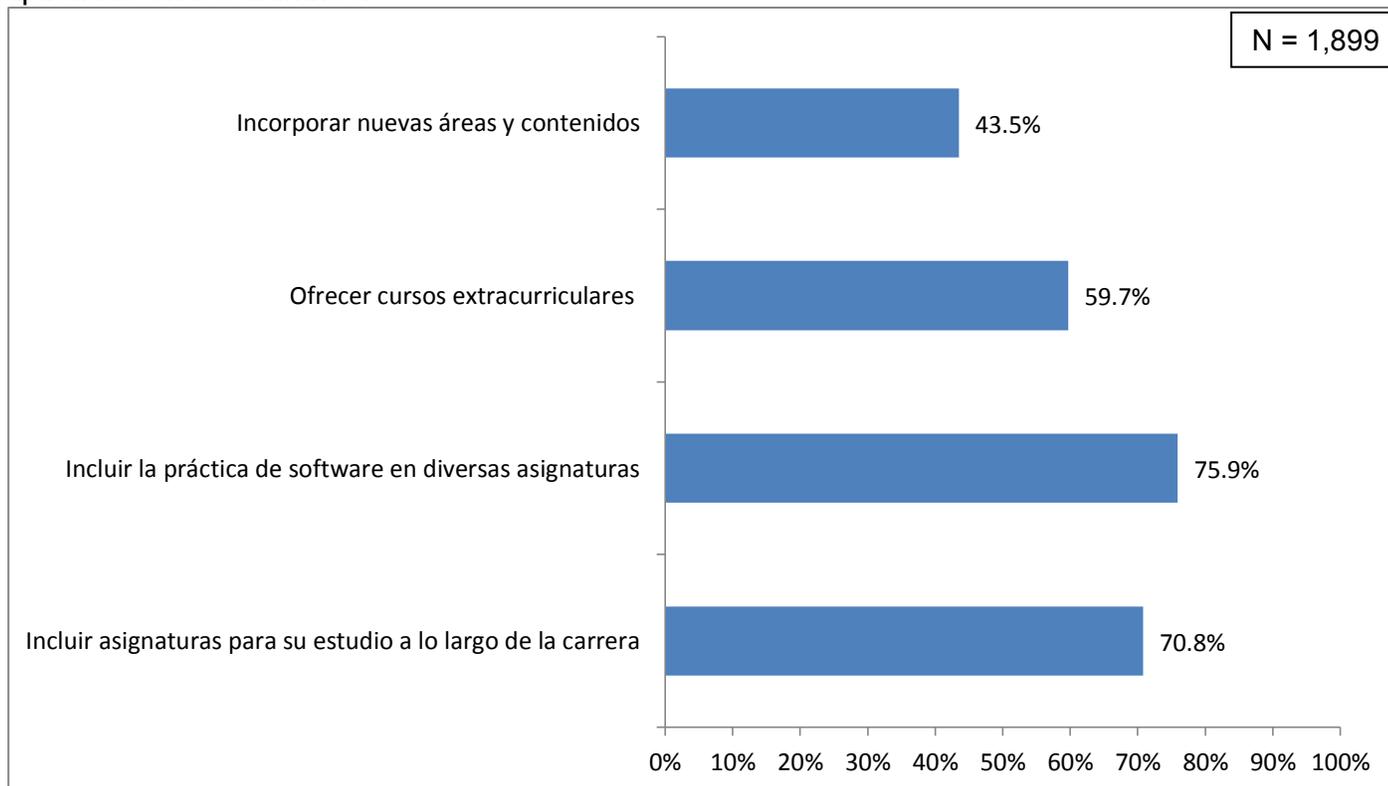
## Contenidos del plan de estudios

Figura 12. Acciones a realizar para mejorar el dominio del idioma inglés en los alumnos\*.



\* En este reactivo los alumnos podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

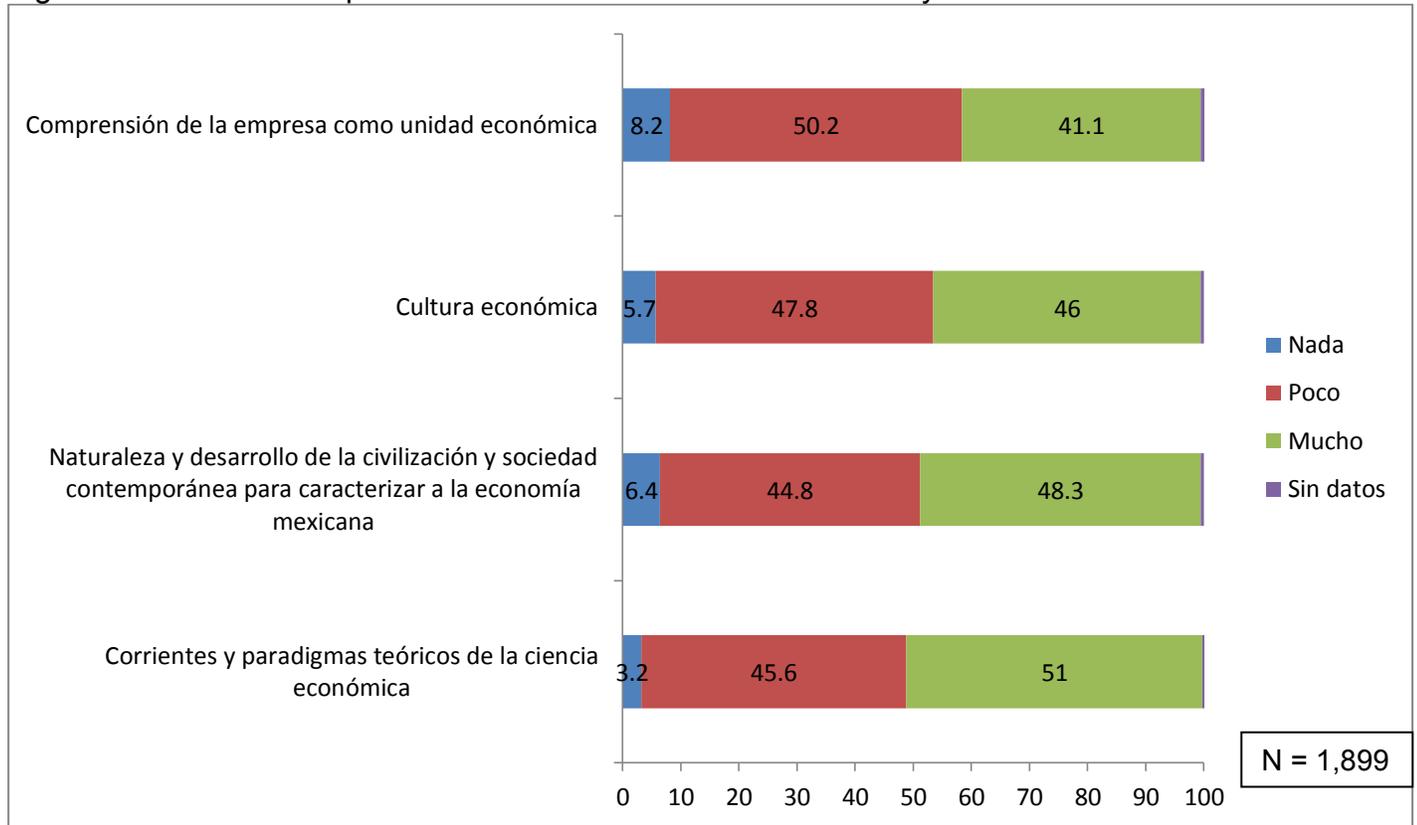
Figura 13. Acciones a realizar para mejorar el dominio de *software* en econometría y áreas aplicadas en los alumnos.\*



\* En este reactivo los alumnos podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

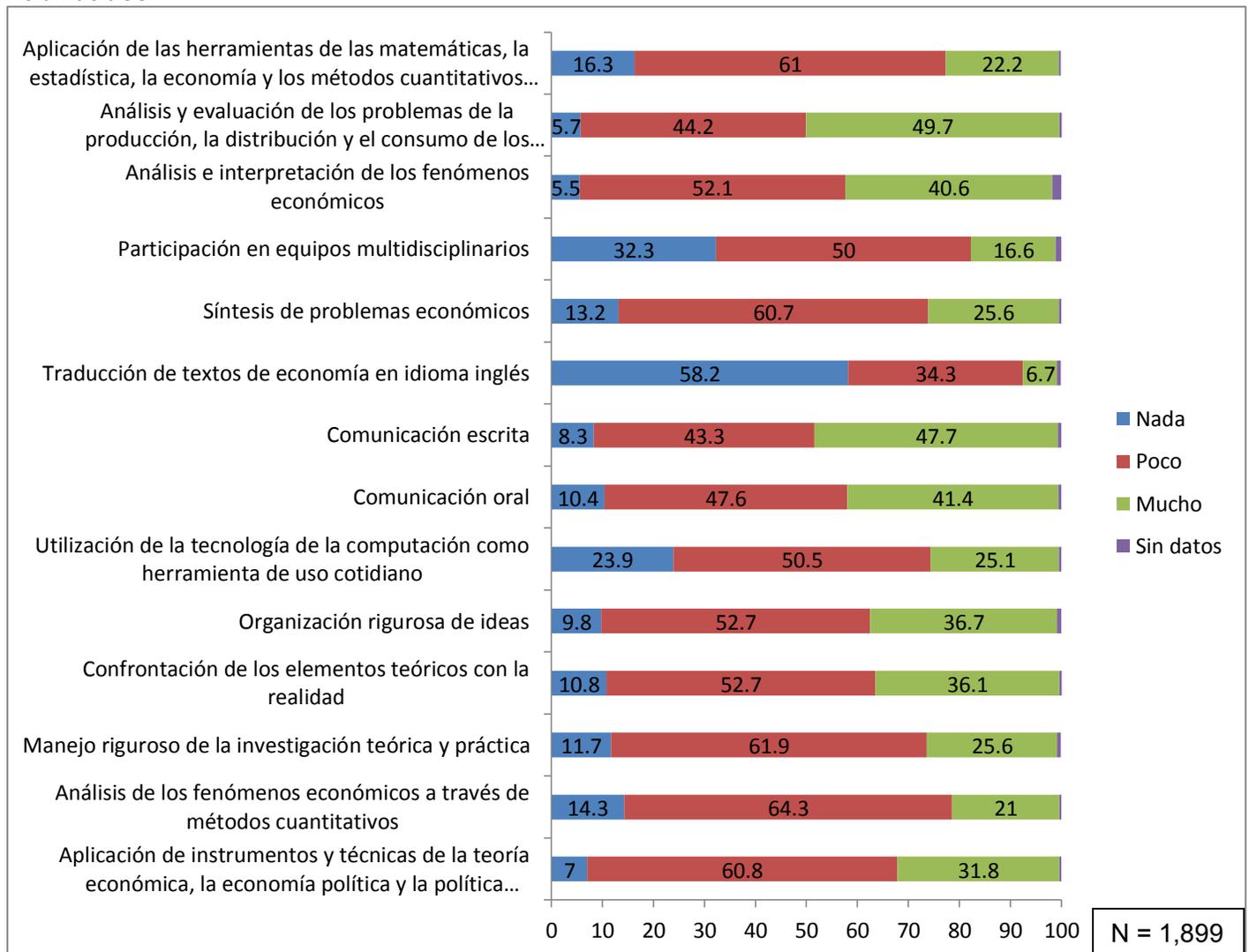
## Formación profesional

Figura 14. Grado en el que la Licenciatura en Economía contribuye a dominar conocimientos.



## Formación profesional

Figura 15. Grado en el que la Licenciatura en Economía contribuye al desarrollo de habilidades.



## Formación profesional

Figura 16. Grado en el que la Licenciatura en Economía contribuye al desarrollo de actitudes.

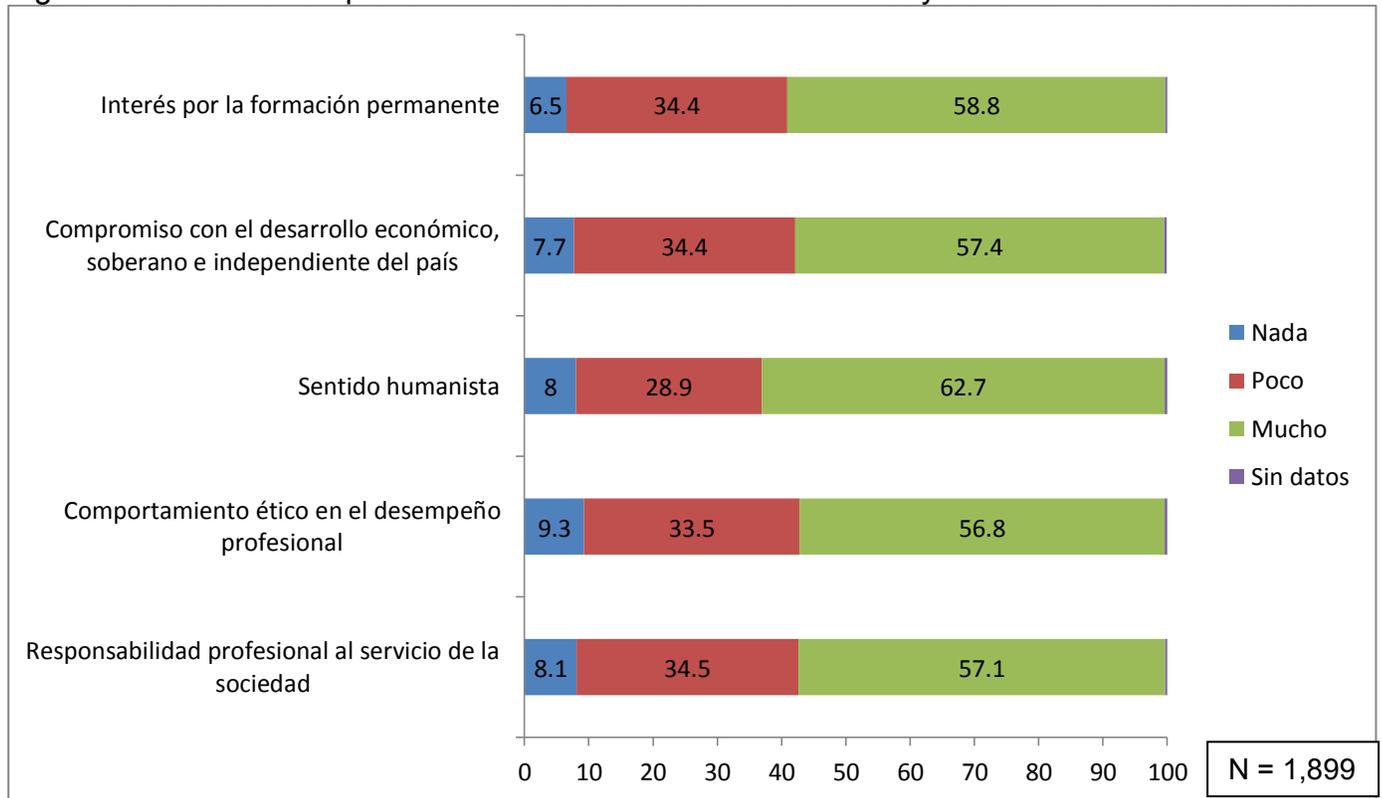
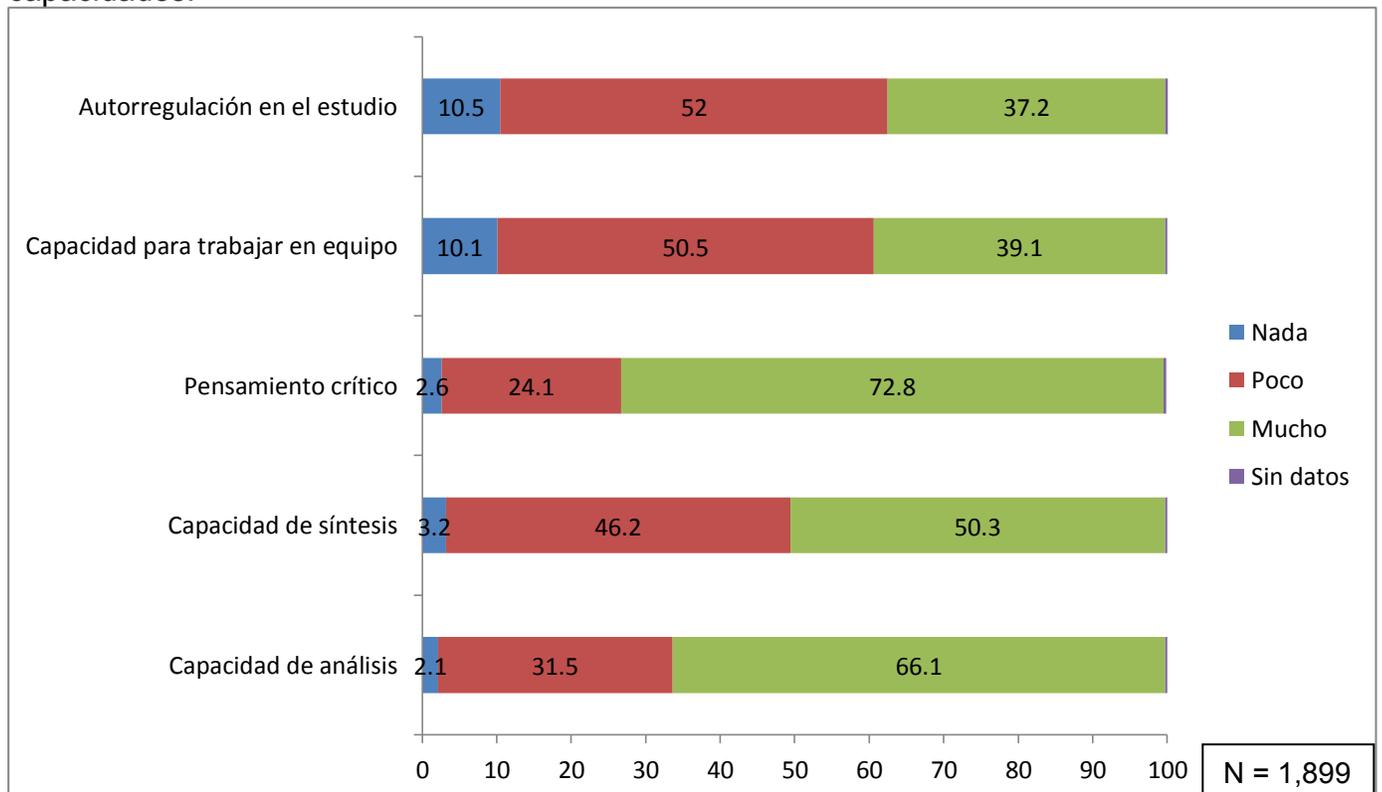


Figura 17. Grado en el que la Licenciatura en Economía contribuye a desarrollar capacidades.



## Docencia

Figura 18. Satisfacción con el desempeño docente.

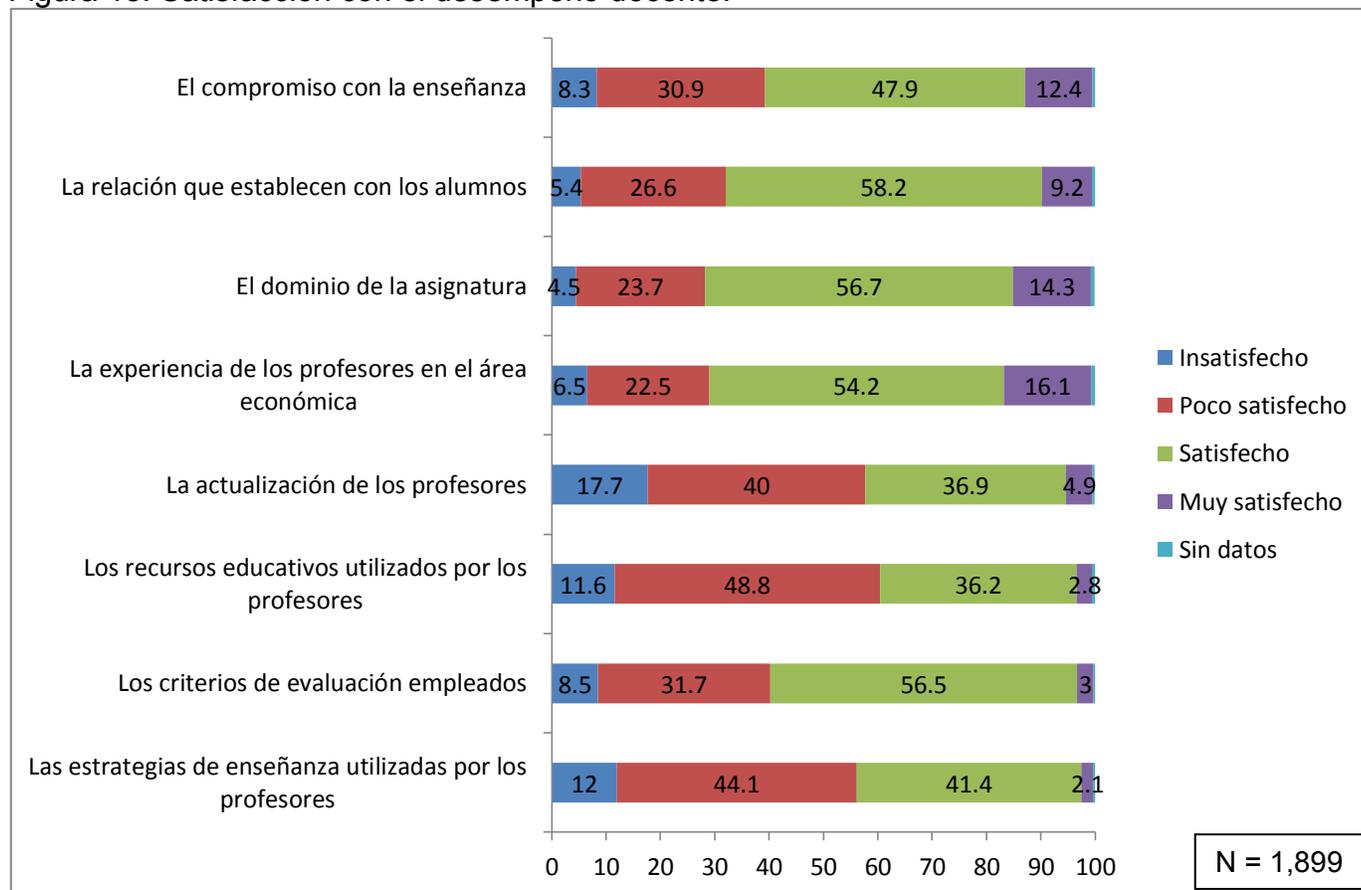
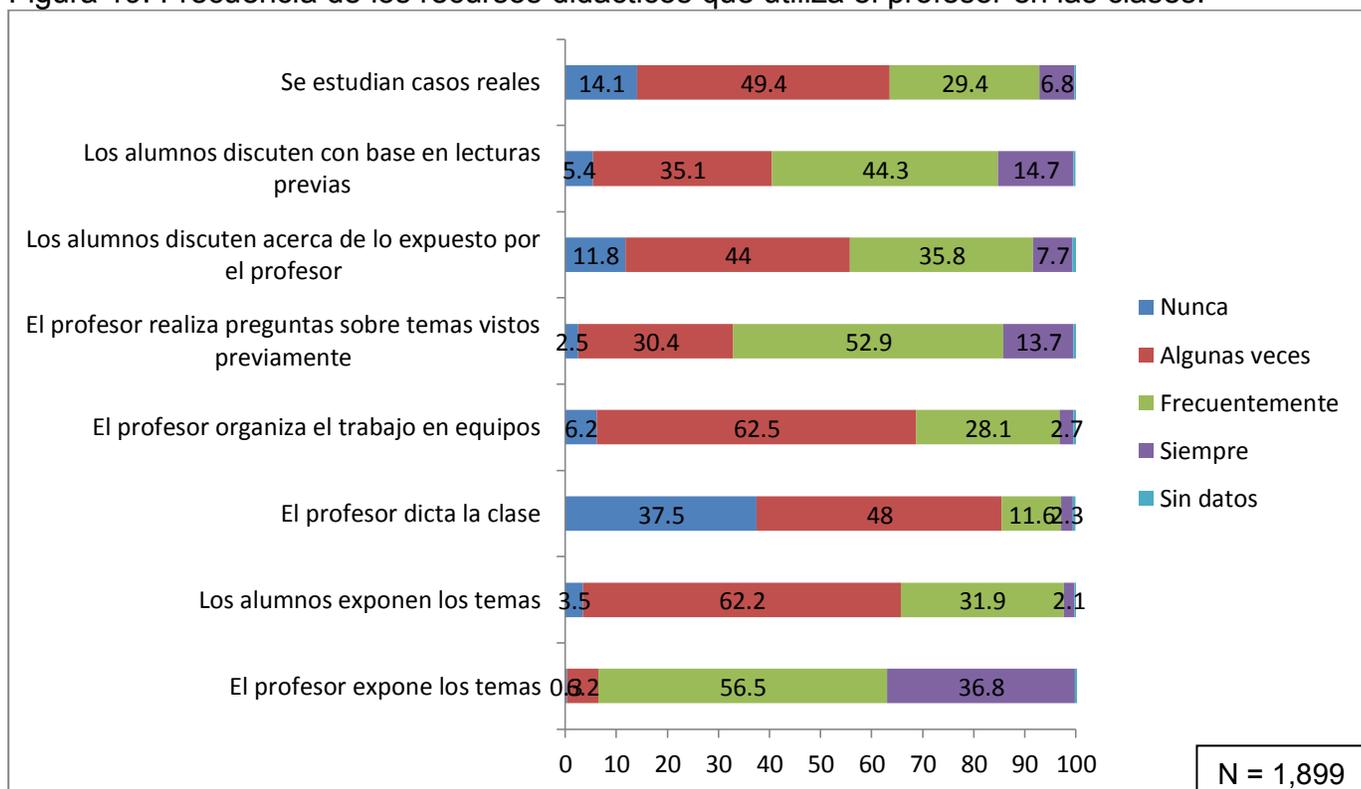


Figura 19. Frecuencia de los recursos didácticos que utiliza el profesor en las clases.



## Docencia

Figura 20. Frecuencia con la que los profesores realizan actividades en las clases.

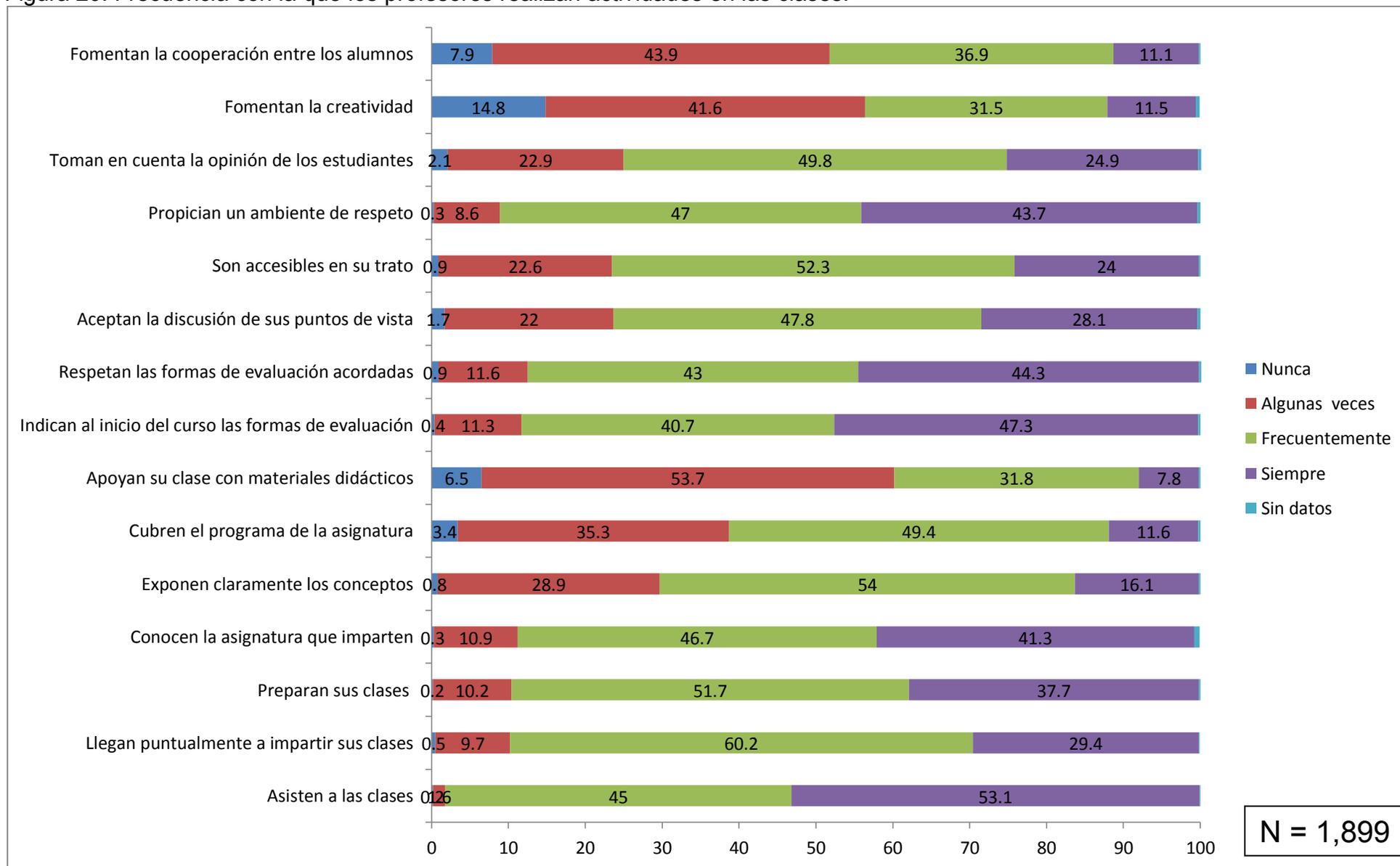
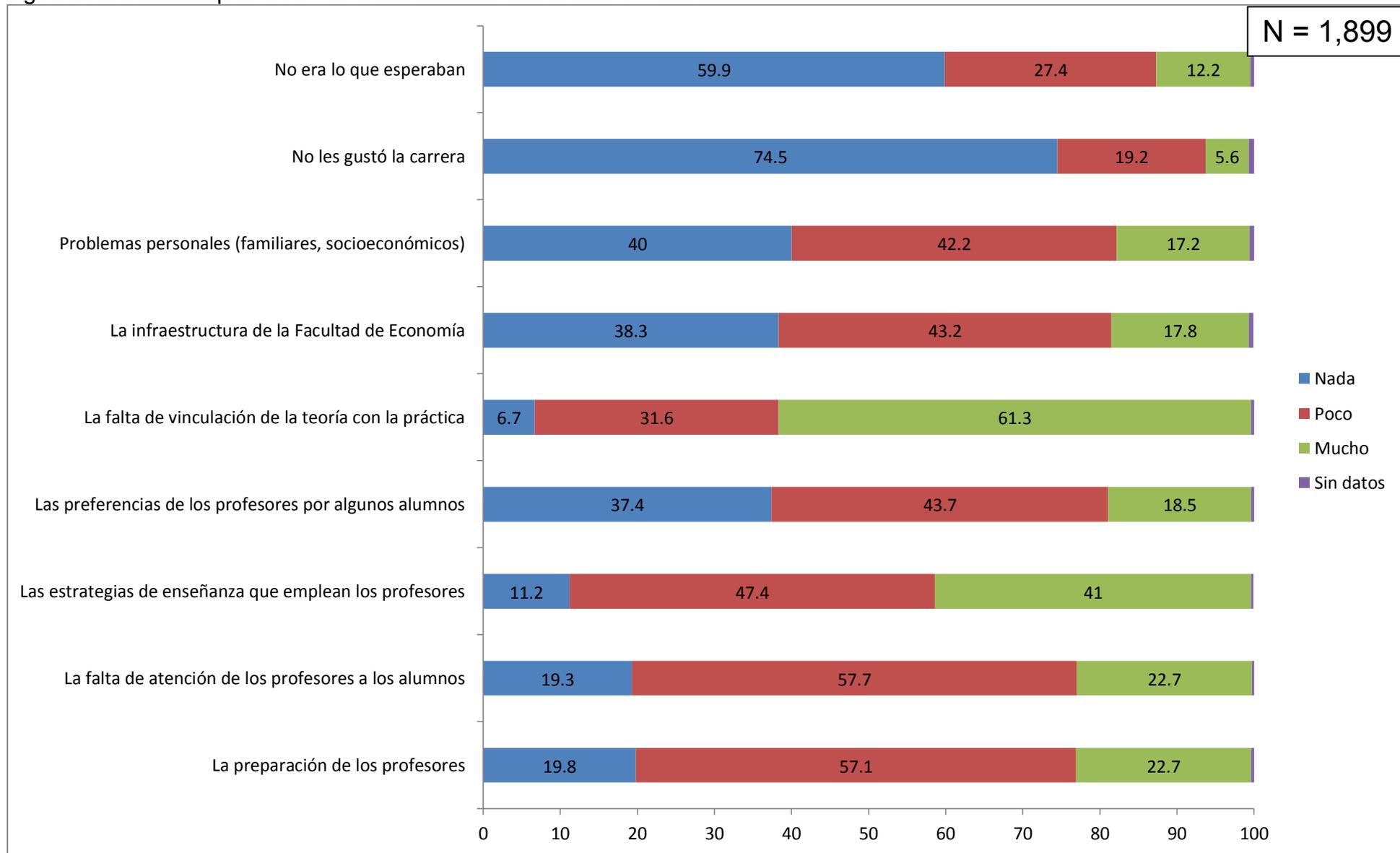


Figura 21. Factores que han dificultado los estudios de los alumnos.



## Dificultades

Figura 22. Problemas que han afectado el desempeño académico de los alumnos.

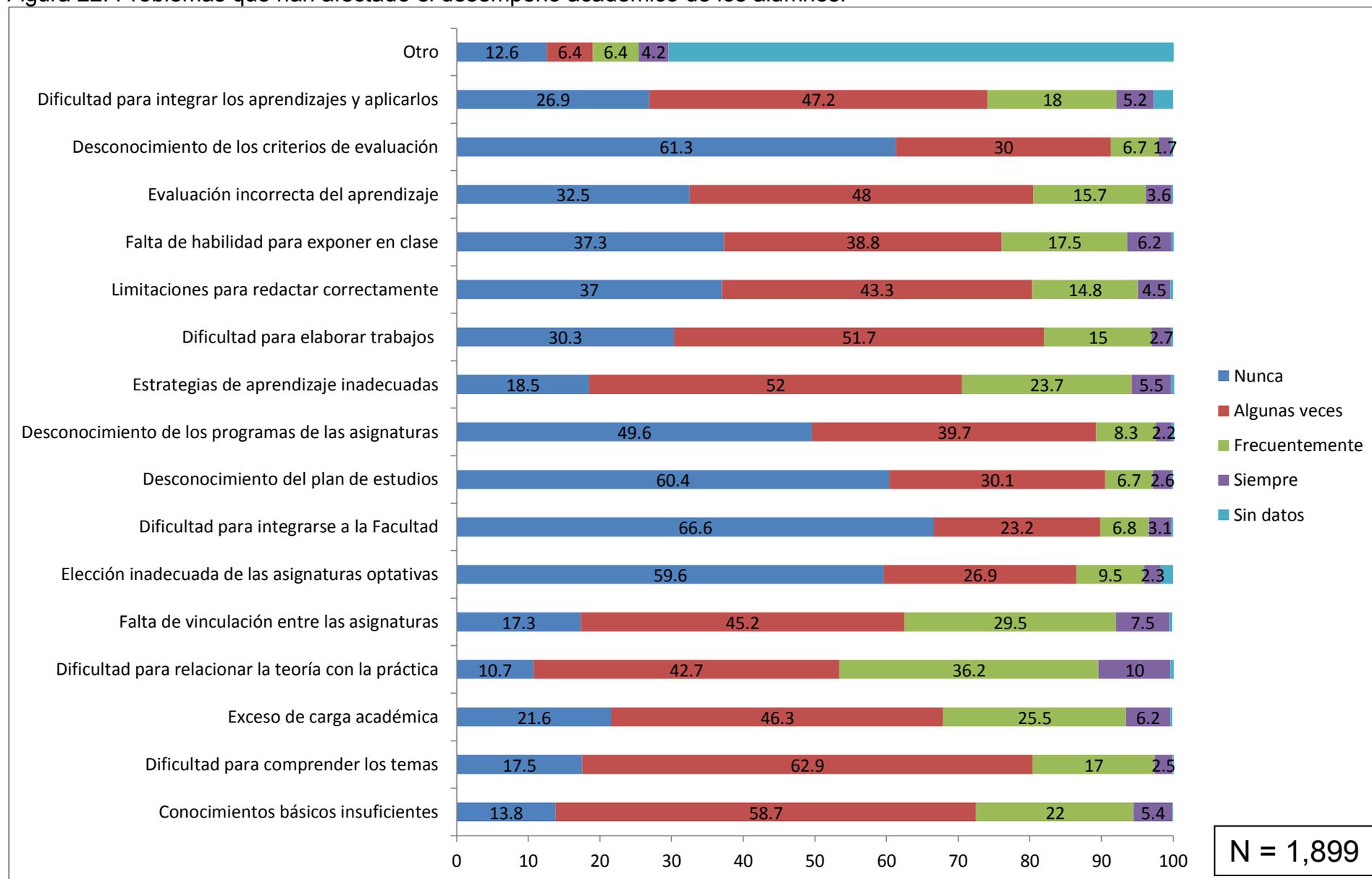
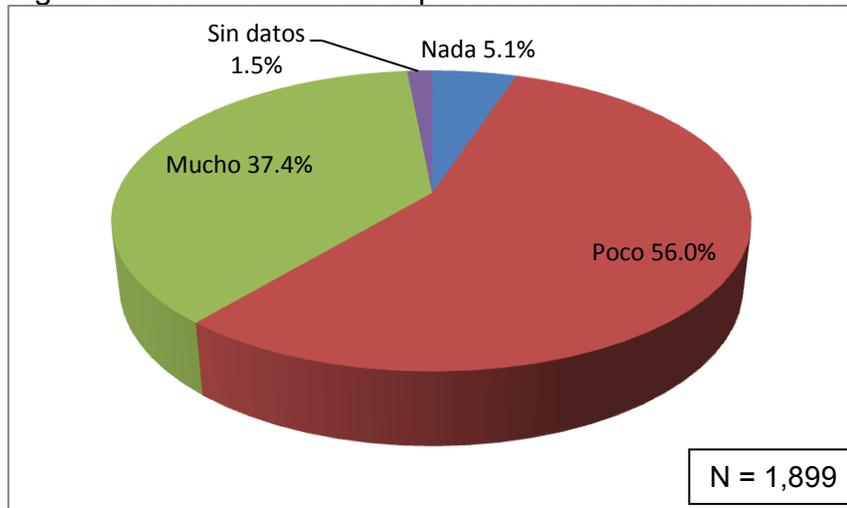
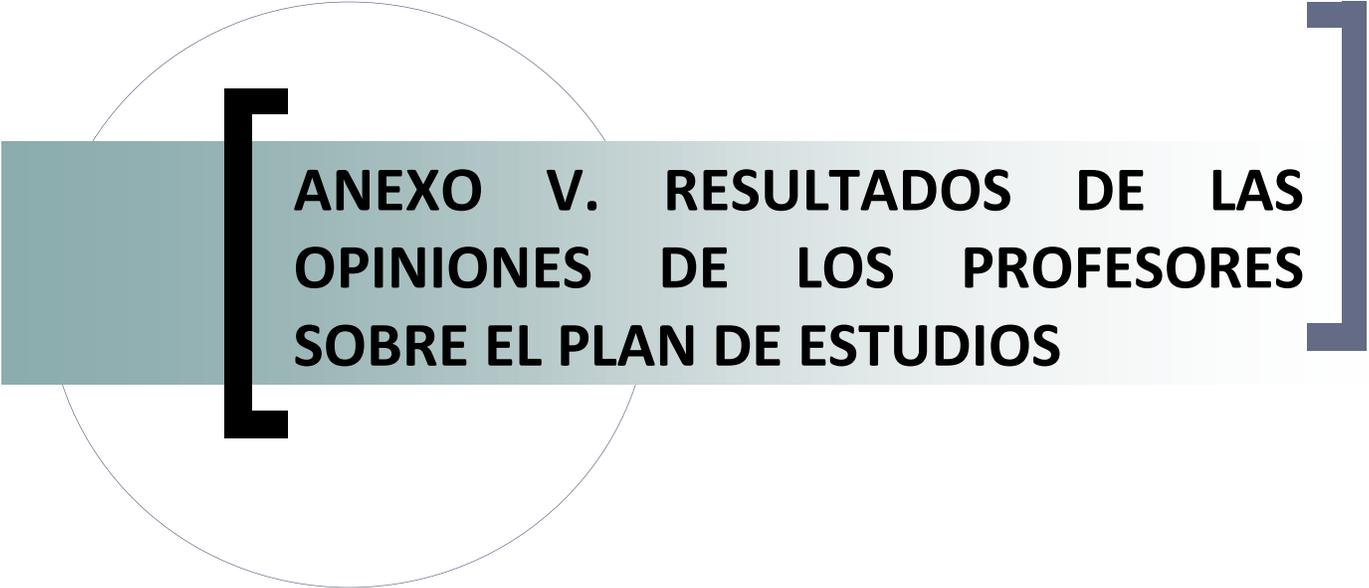


Figura 23. Satisfacción de expectativas de la Licenciatura en Economía al iniciar la carrera.



A decorative graphic consisting of a light blue circle. A horizontal bar is overlaid on the circle, divided into a teal section on the left and a light grey section on the right. A large black left square bracket is positioned on the teal section, and a large dark blue right square bracket is on the grey section. The text is centered within the grey section.

**ANEXO V. RESULTADOS DE LAS  
OPINIONES DE LOS PROFESORES  
SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS**

## Datos generales

Figura 1. Turno en el que laboran los profesores.

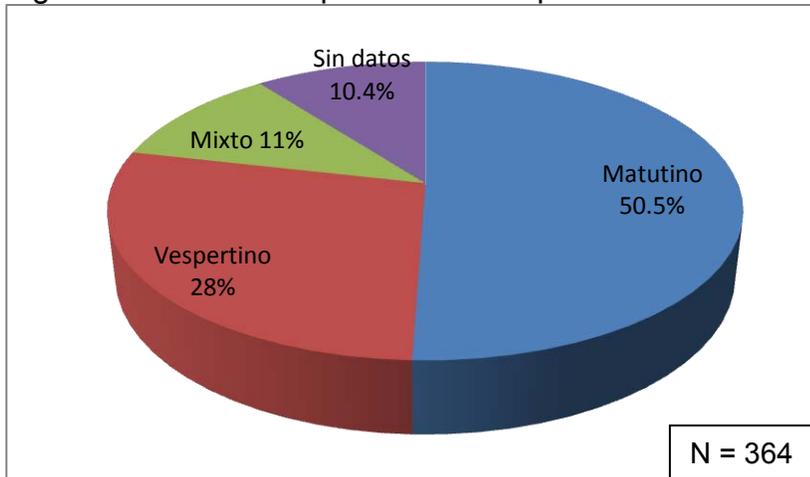


Figura 2. Nombramiento académico.

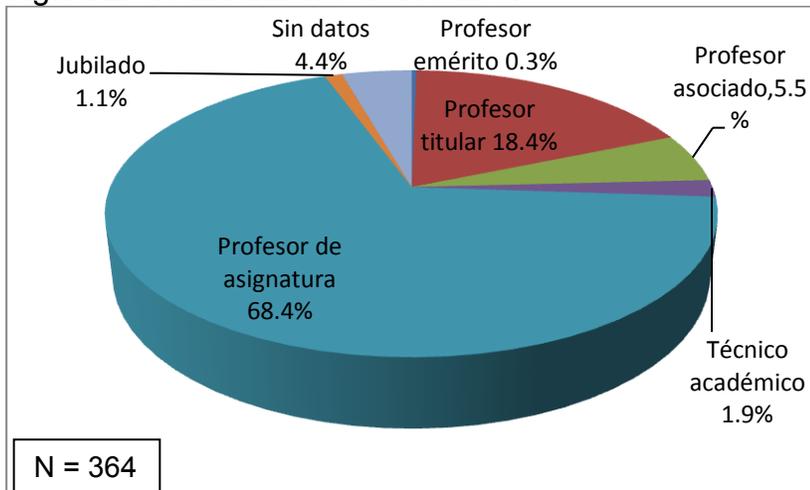
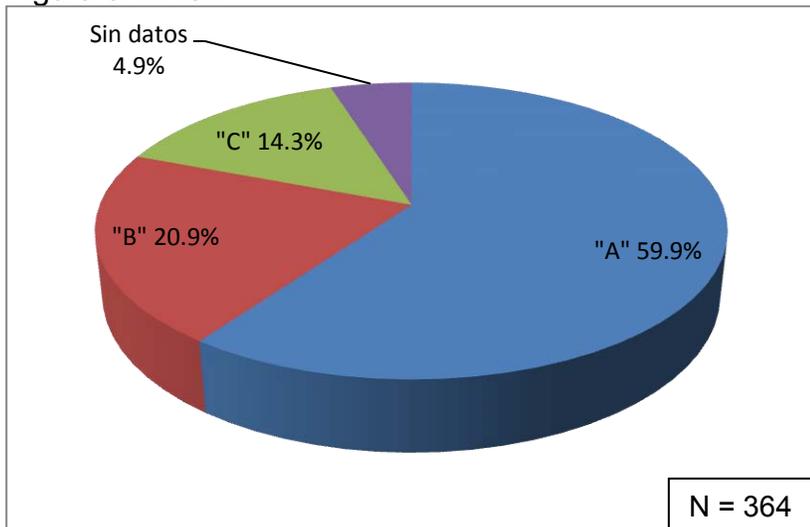


Figura 3. Nivel.



## Datos generales

Figura 4. Situación laboral de los profesores.

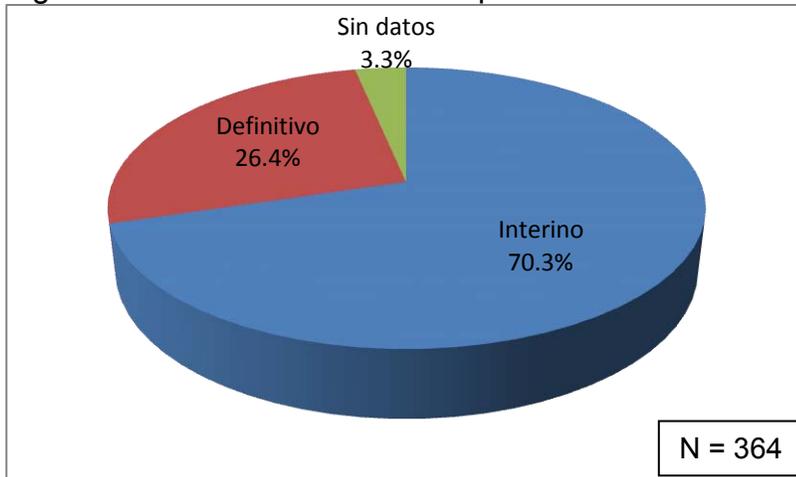
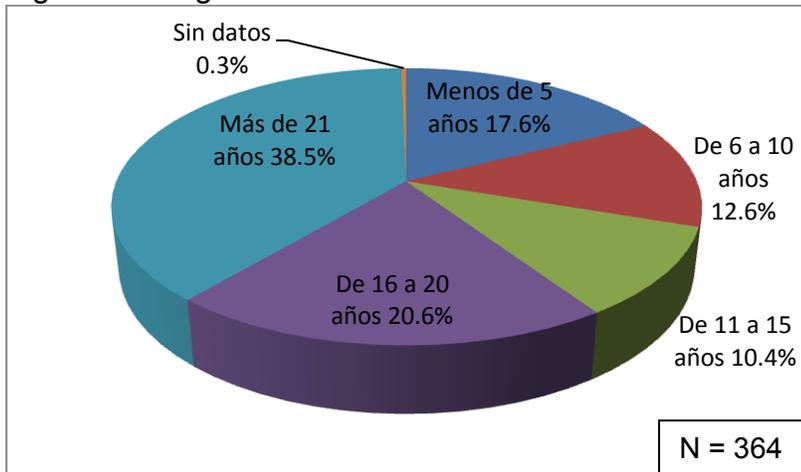


Figura 5. Antigüedad de los docentes en la FE.



## Programas de asignatura

Figura 6. Origen de los programas de asignatura.

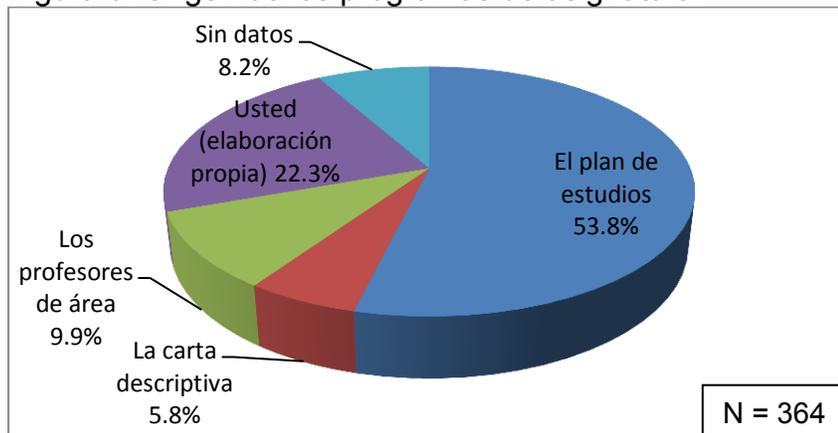
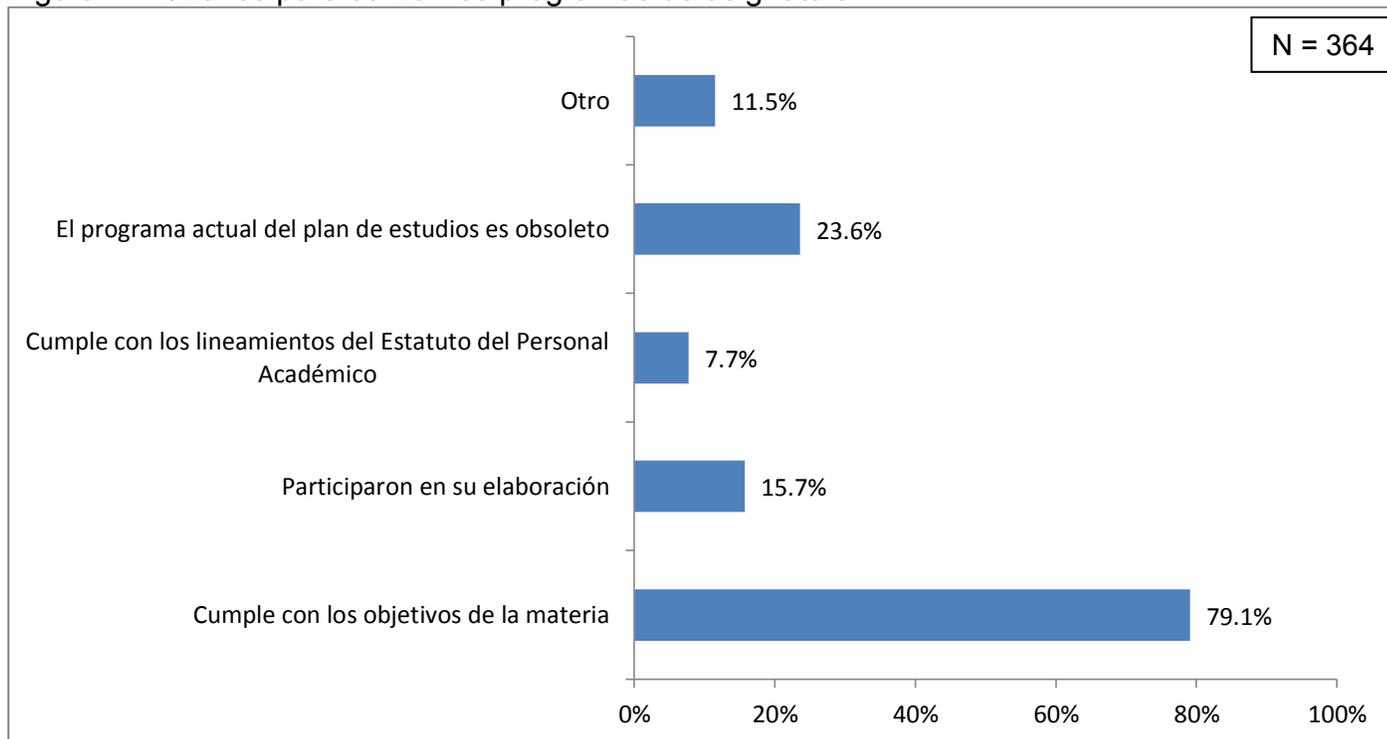


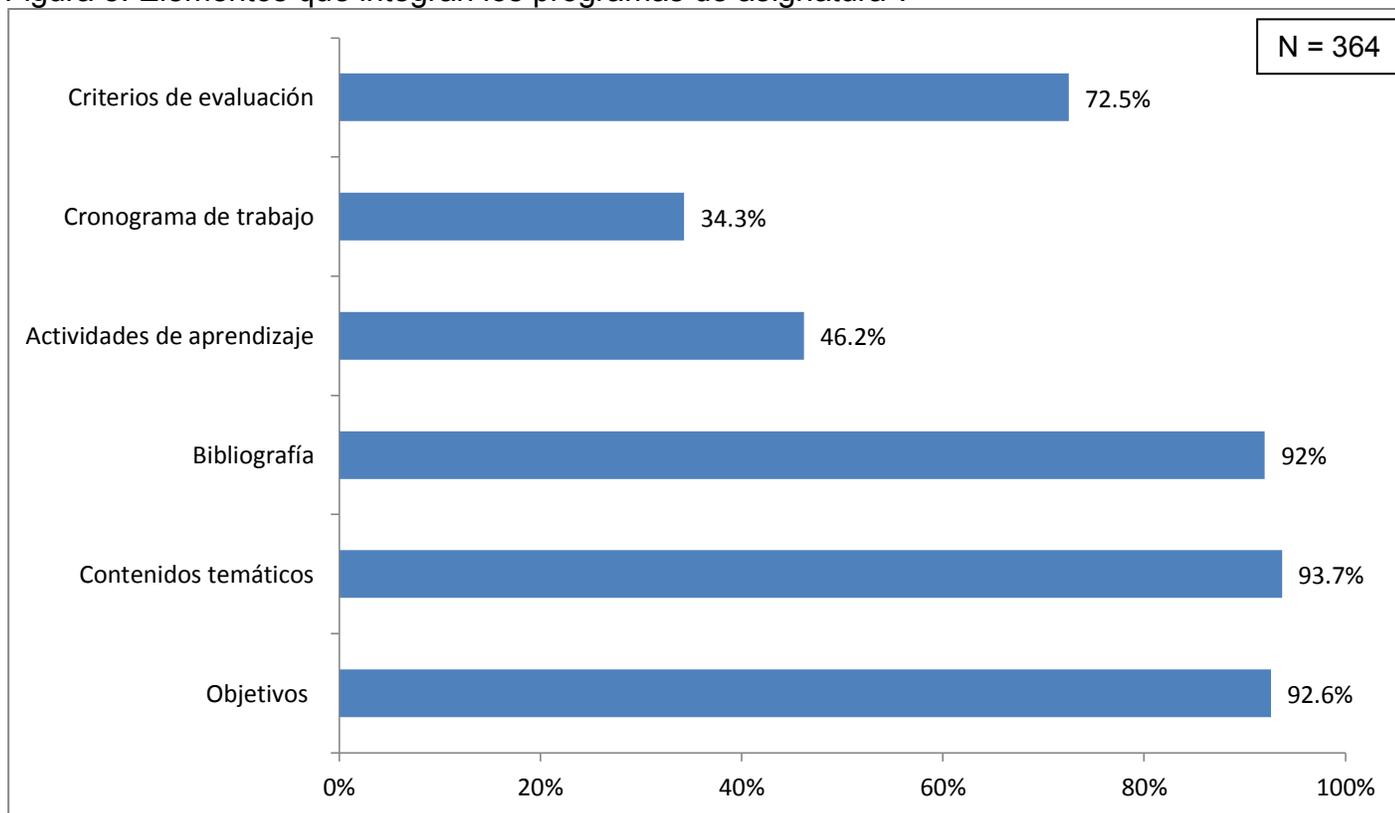
Figura 7. Razones para utilizar los programas de asignatura\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

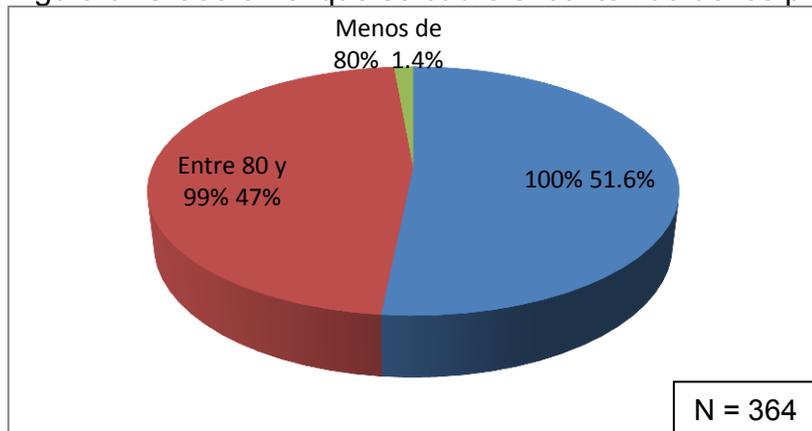
## Programas de asignatura

Figura 8. Elementos que integran los programas de asignatura\*.



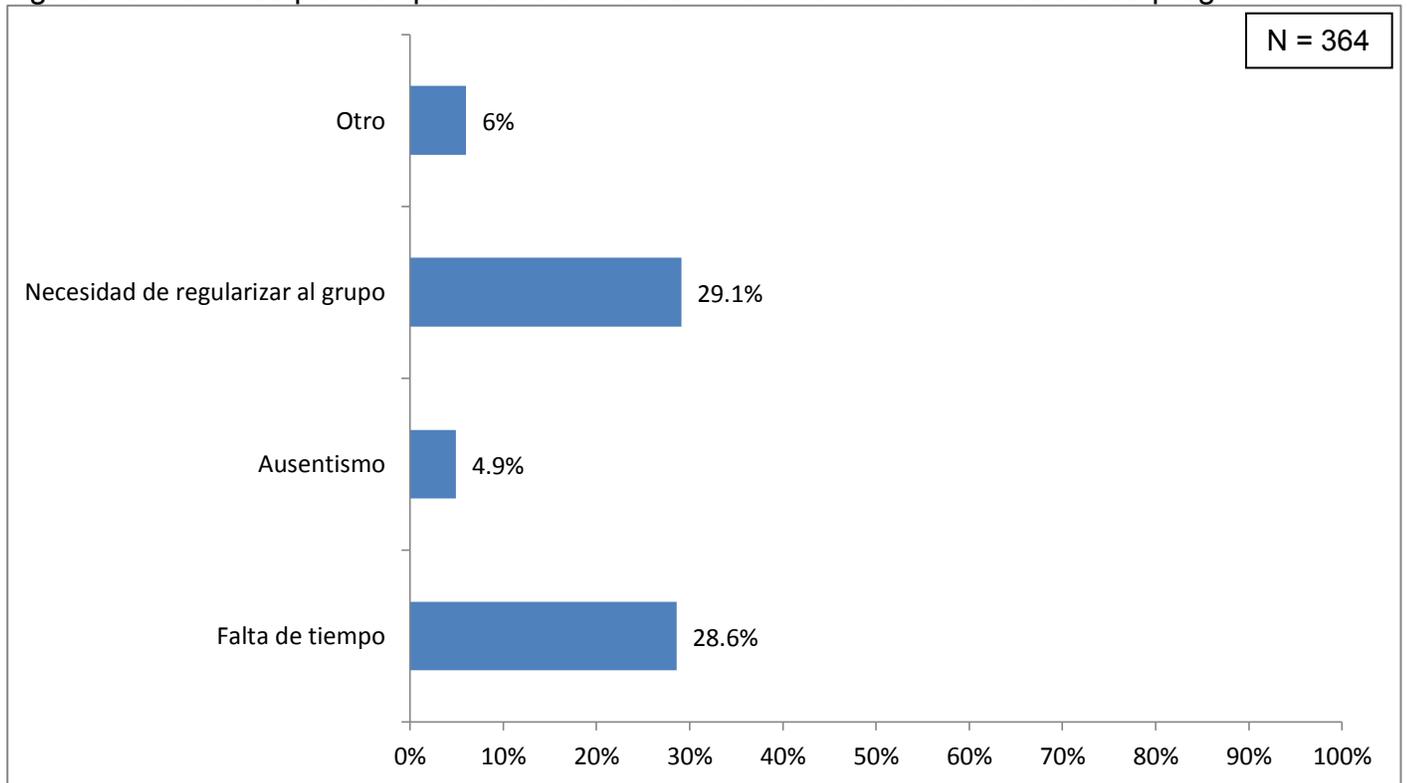
\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 9. Grado en el que se cubre el contenido de los programas durante el semestre.



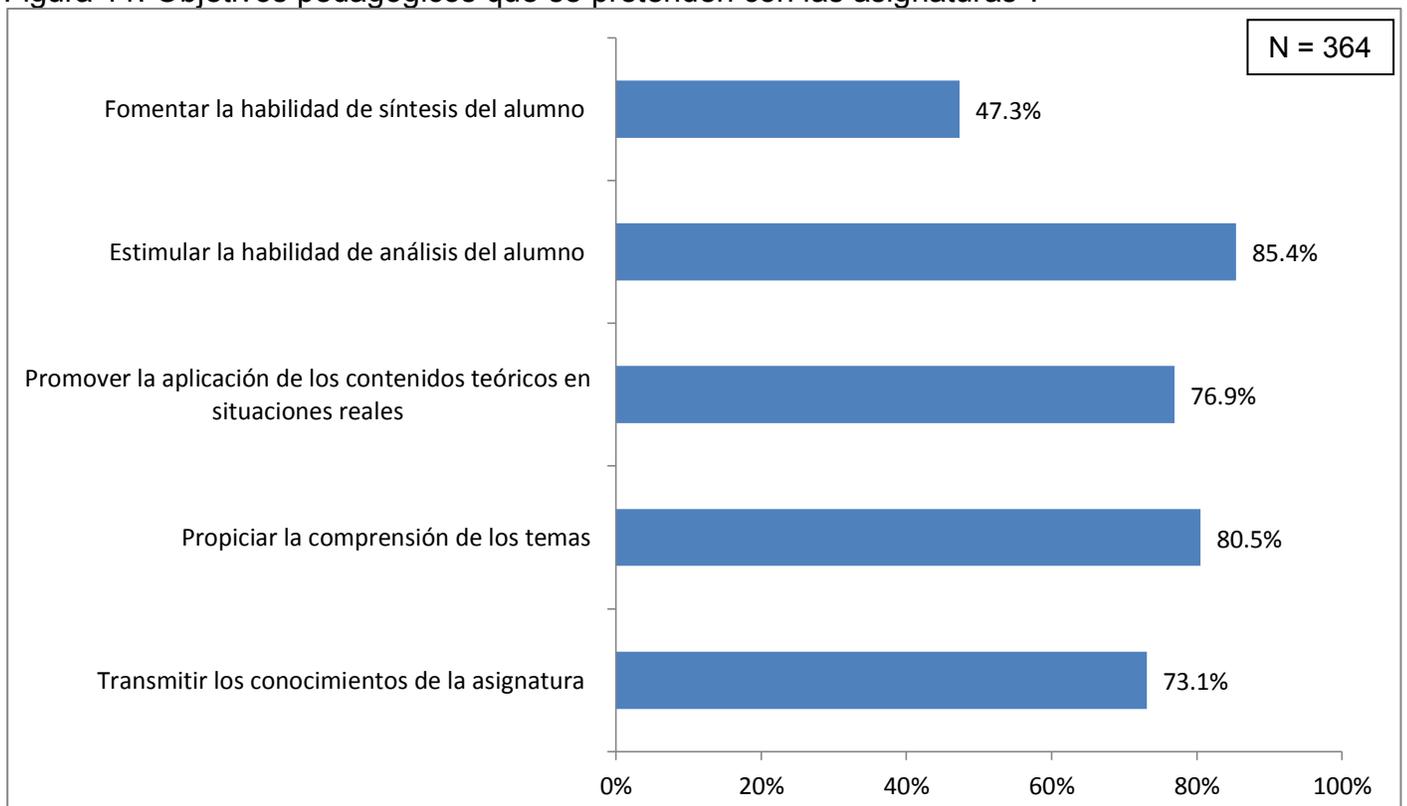
## Programas de asignatura

Figura 10. Razones por las que no se aborda el 100% de los contenidos de los programas\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

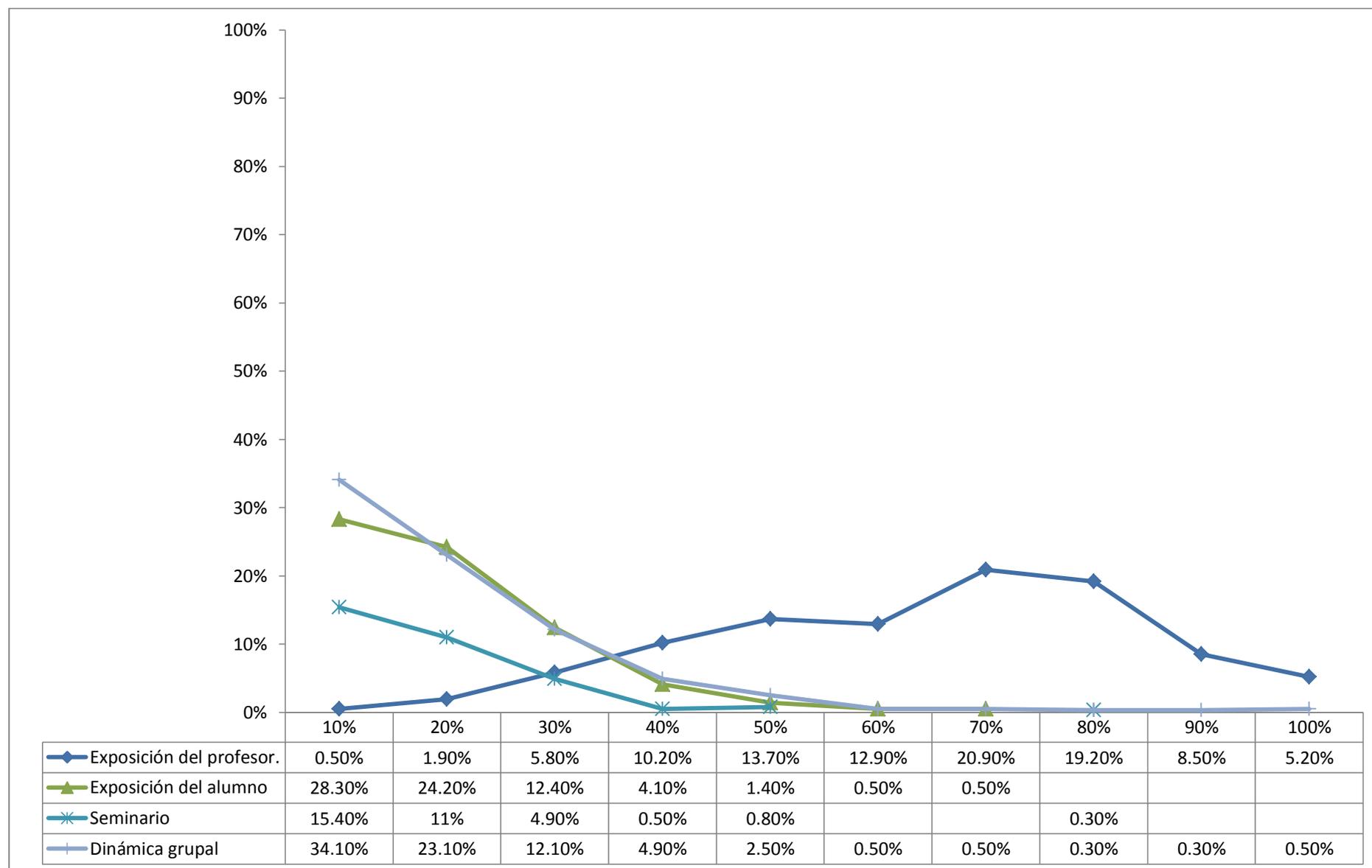
Figura 11. Objetivos pedagógicos que se pretenden con las asignaturas\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

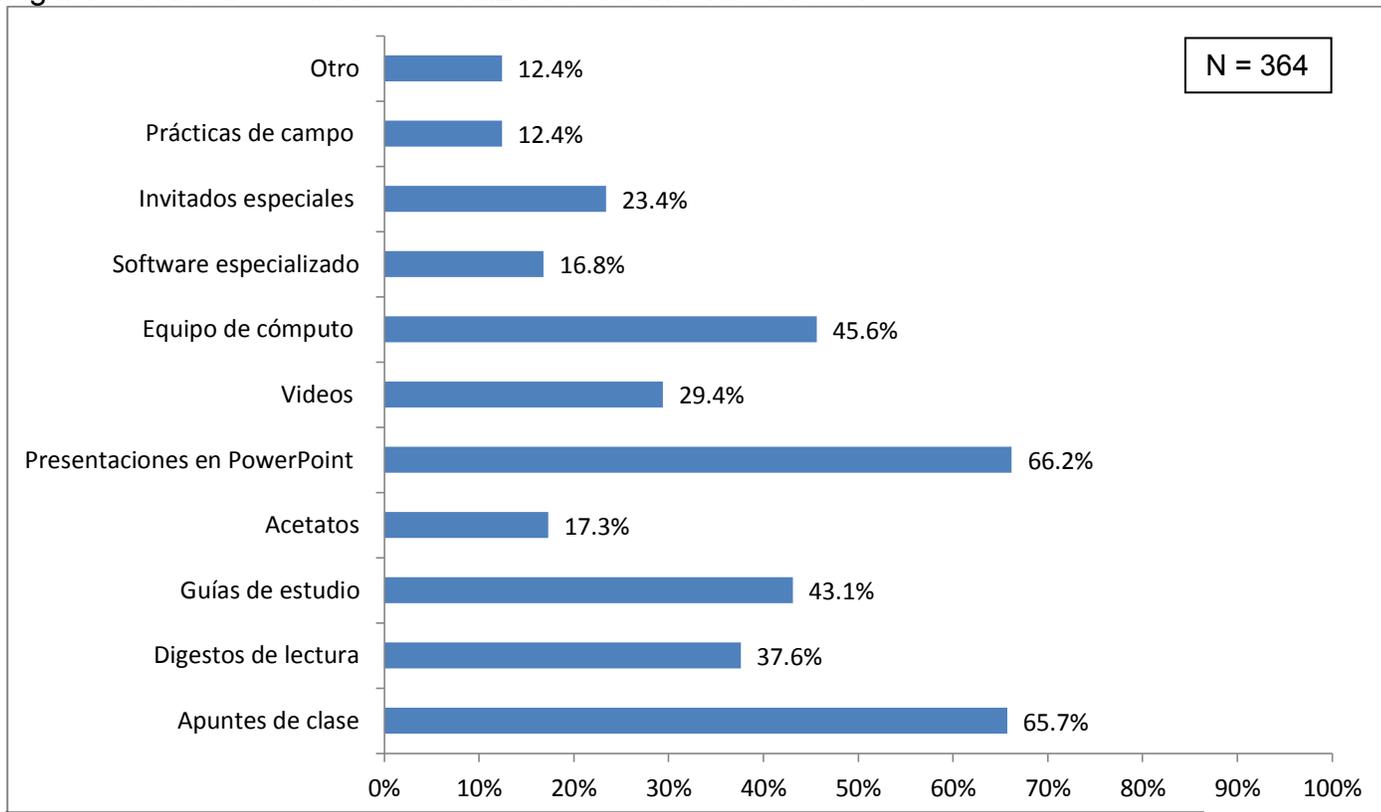
## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 12. Porcentaje de tiempo dedicado a las metodologías de enseñanza.



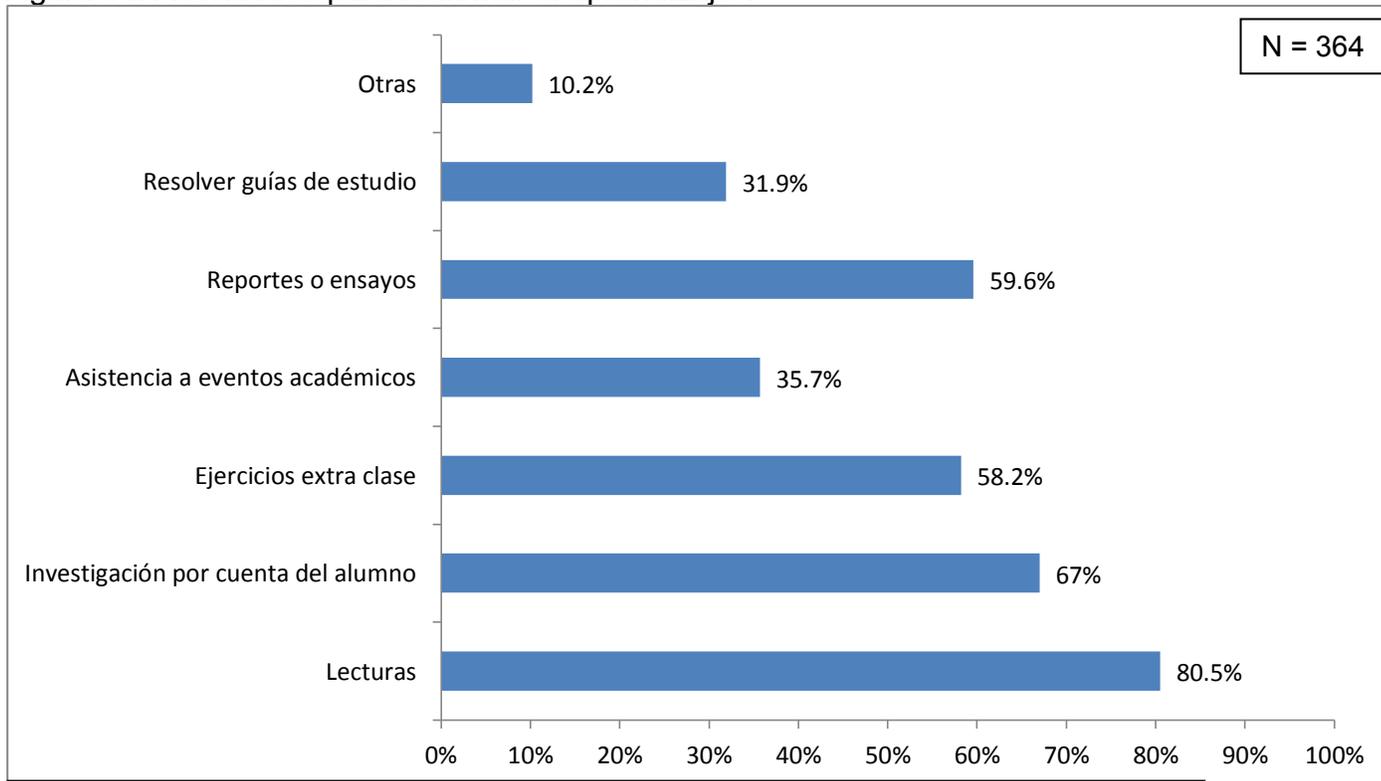
## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 13. Recursos didácticos utilizados durante las clases\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

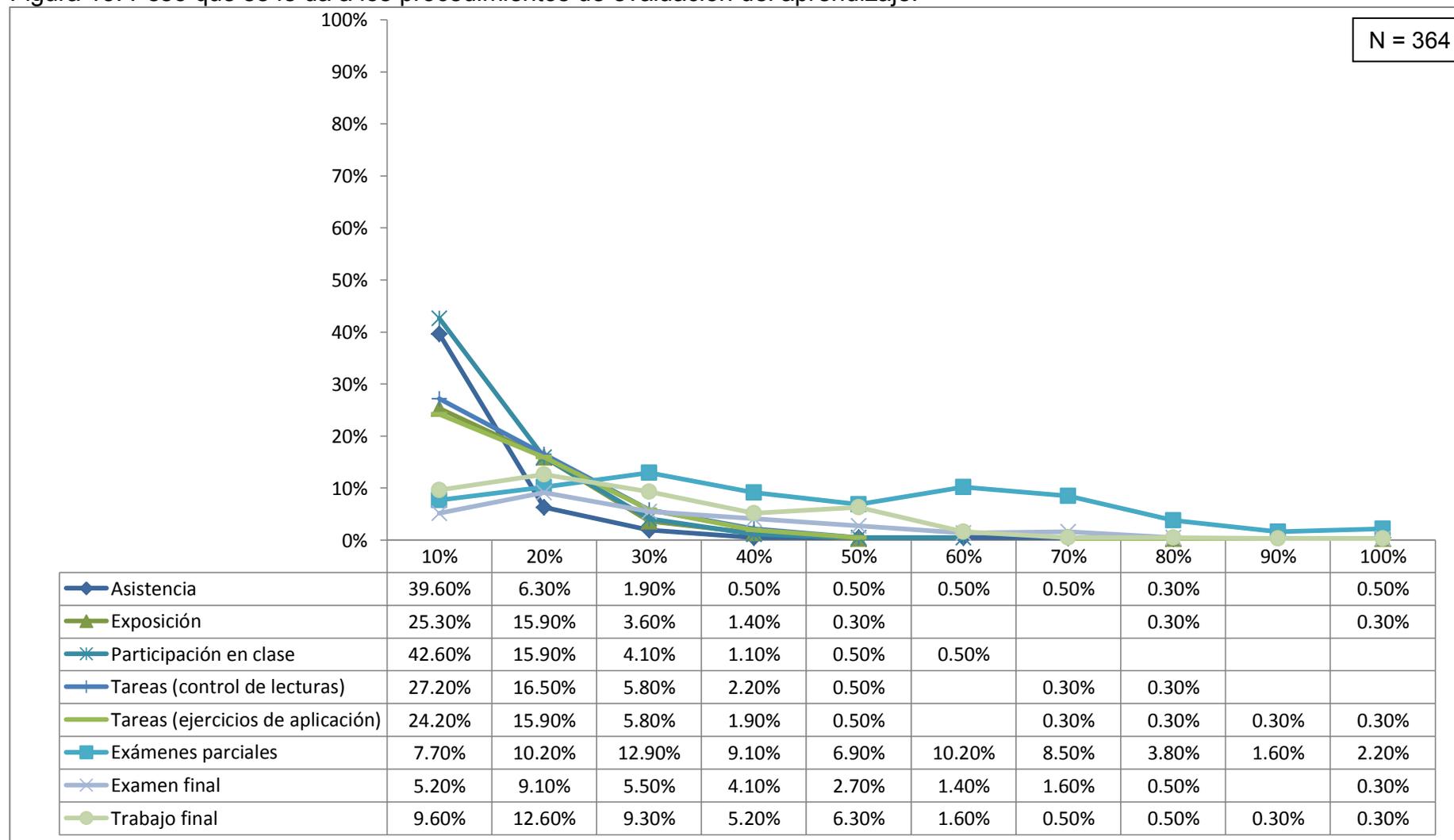
Figura 14. Actividades para reafirmar el aprendizaje\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

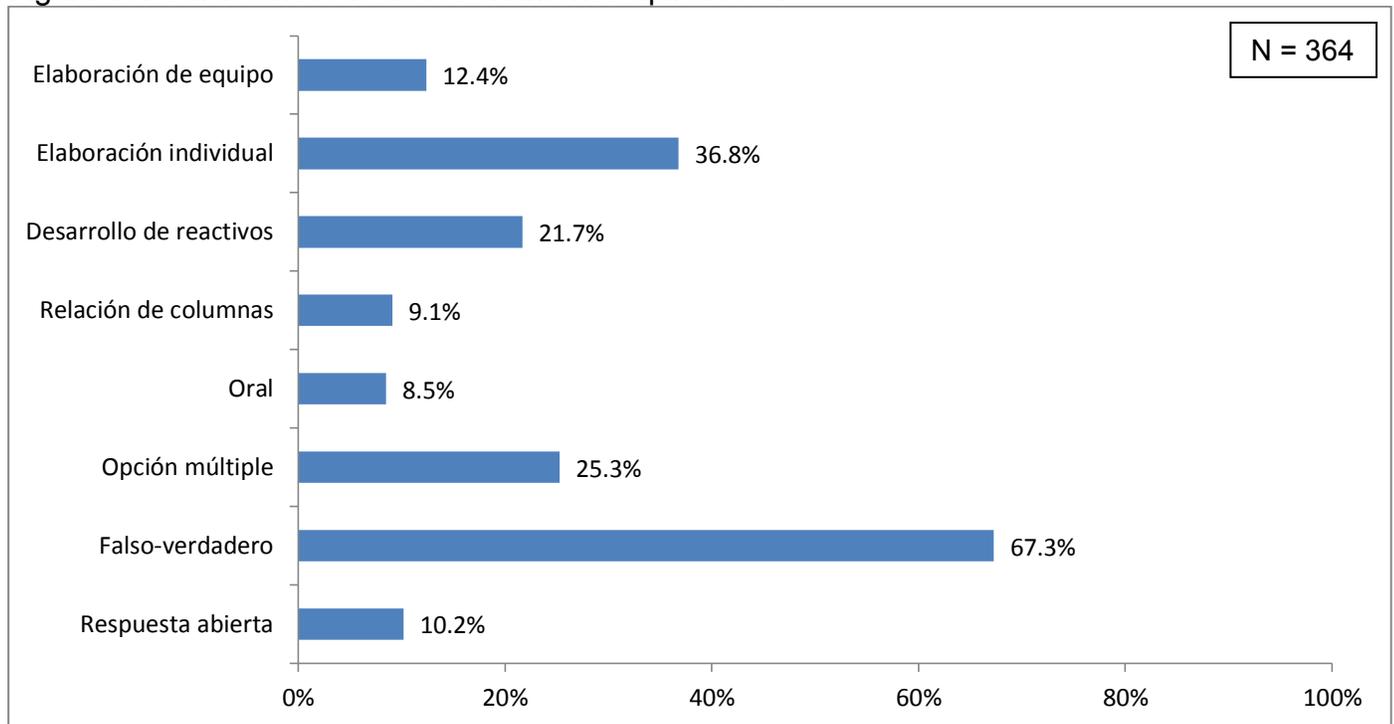
## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 15. Peso que se le da a los procedimientos de evaluación del aprendizaje.



## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 16. Características de los exámenes aplicados\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 17. Número de exámenes aplicados durante el semestre.

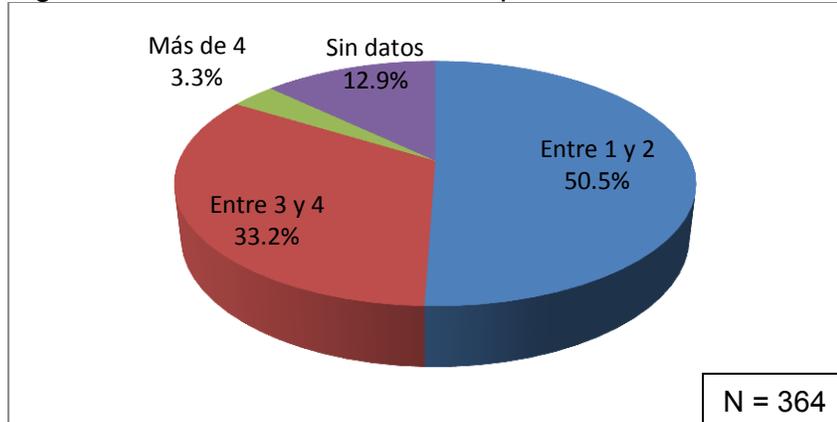
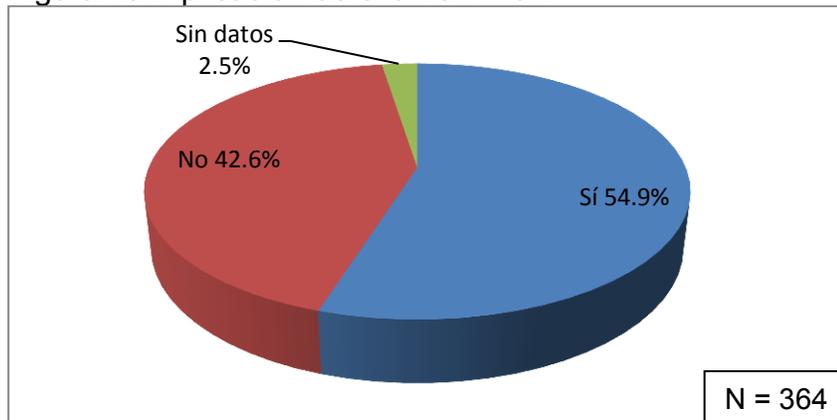


Figura 18. Aplicación de examen final.



## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Figura 19. Propósito de la aplicación de un examen final.



Figura 20. Origen de los exámenes aplicados en los cursos.

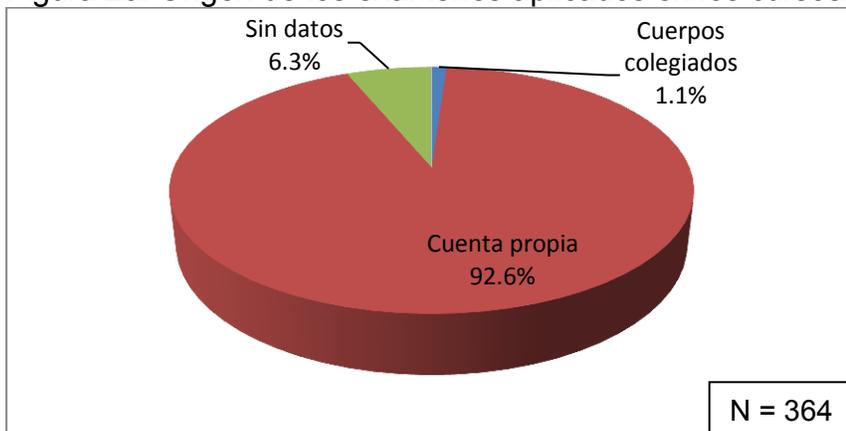
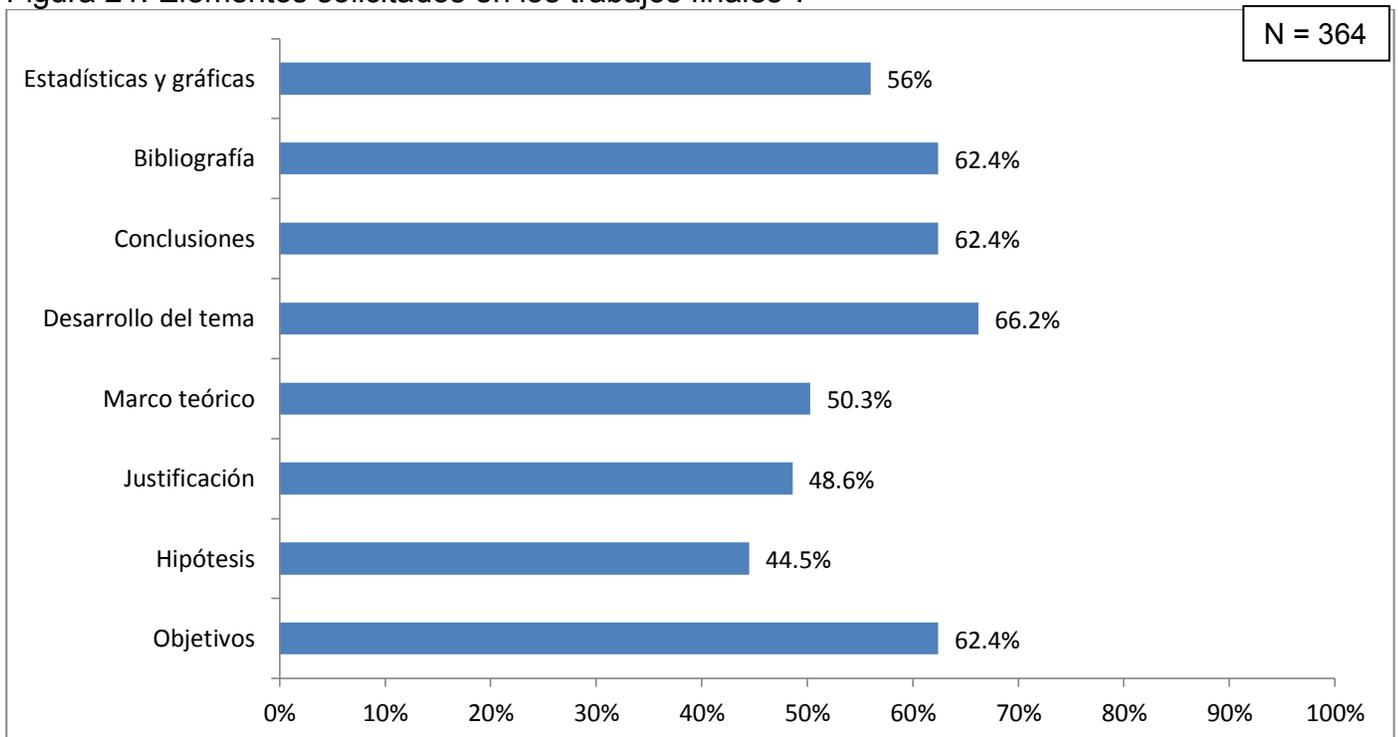


Figura 21. Elementos solicitados en los trabajos finales\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 22. Participación de los alumnos en los trabajos finales.

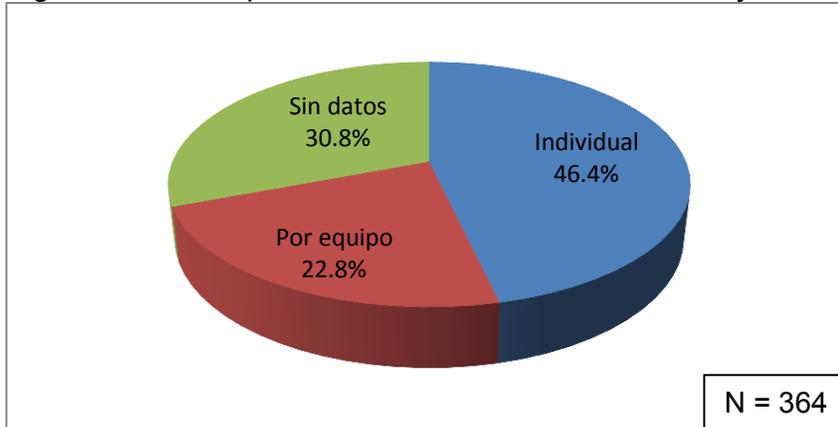


Figura 23. Elementos que deben fundamentar los trabajos finales.

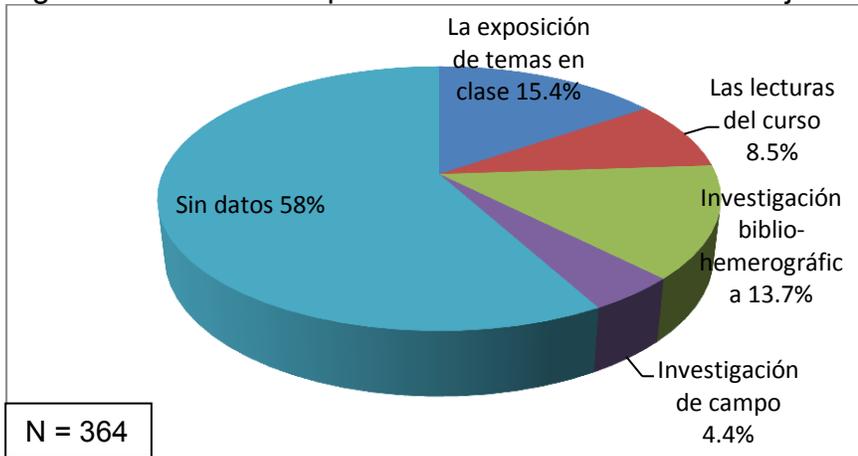
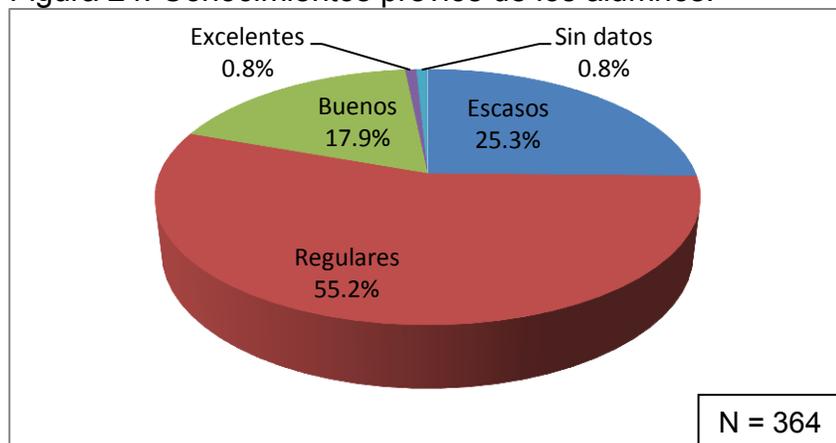
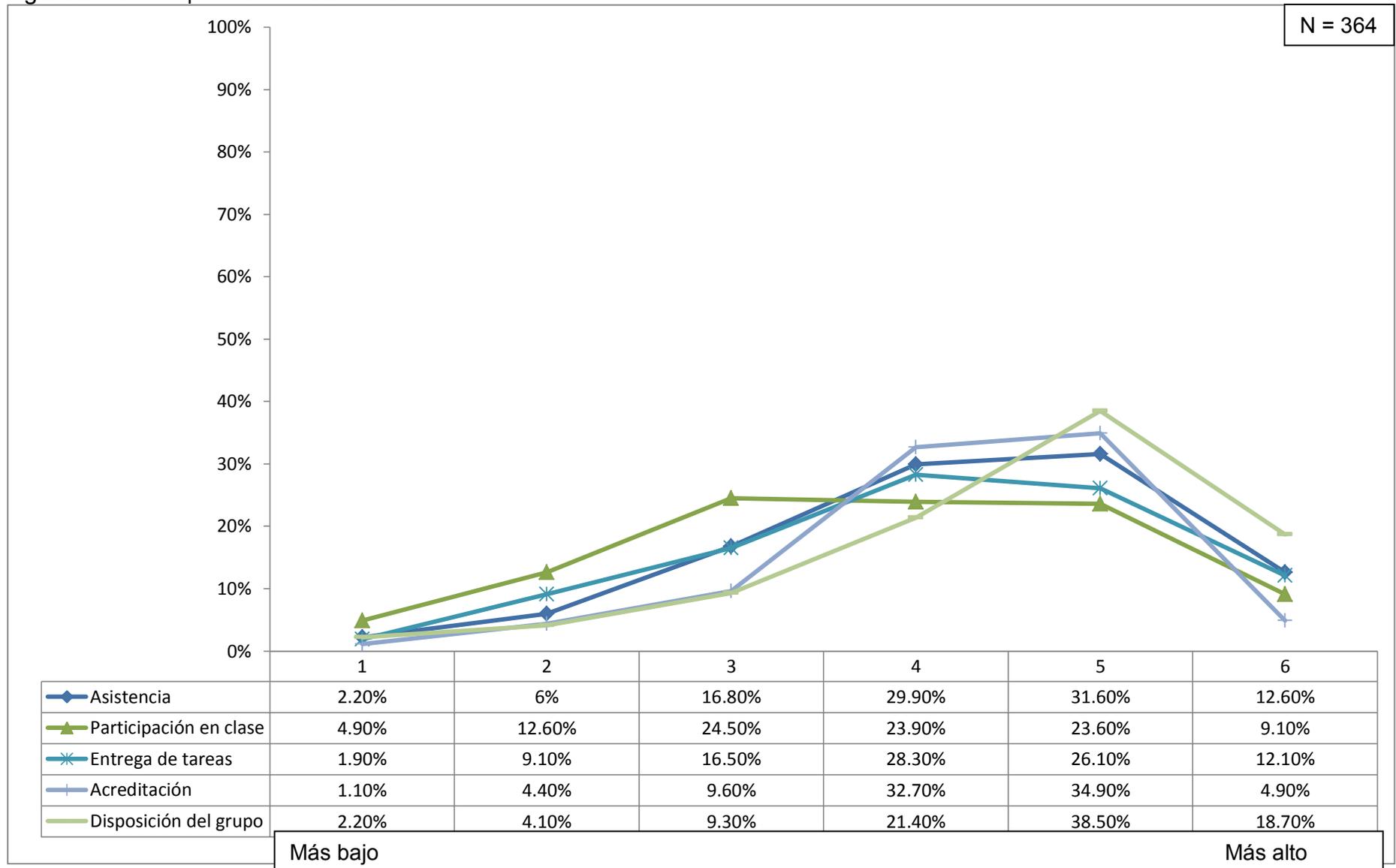


Figura 24. Conocimientos previos de los alumnos.



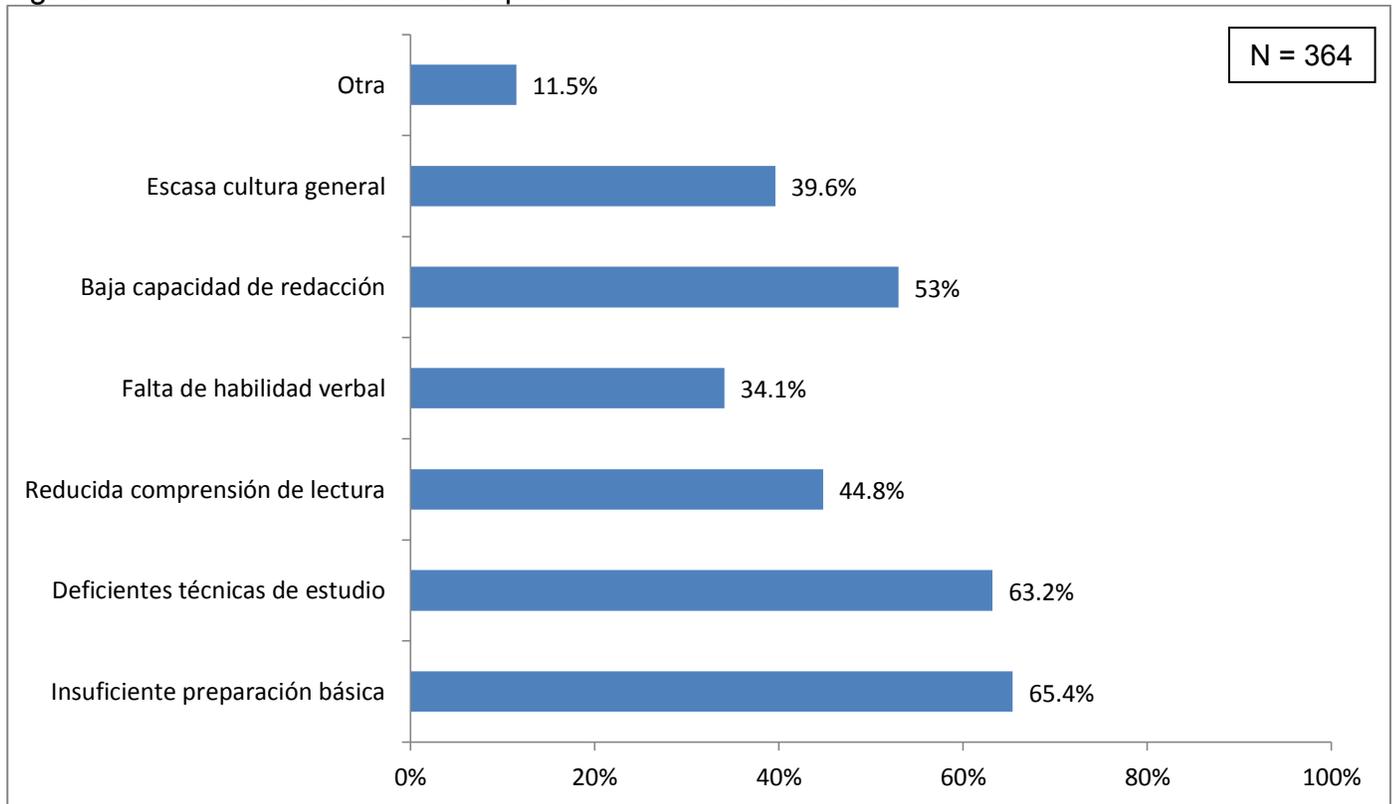
## Desempeño de los alumnos

Figura 25. Desempeño de los alumnos.



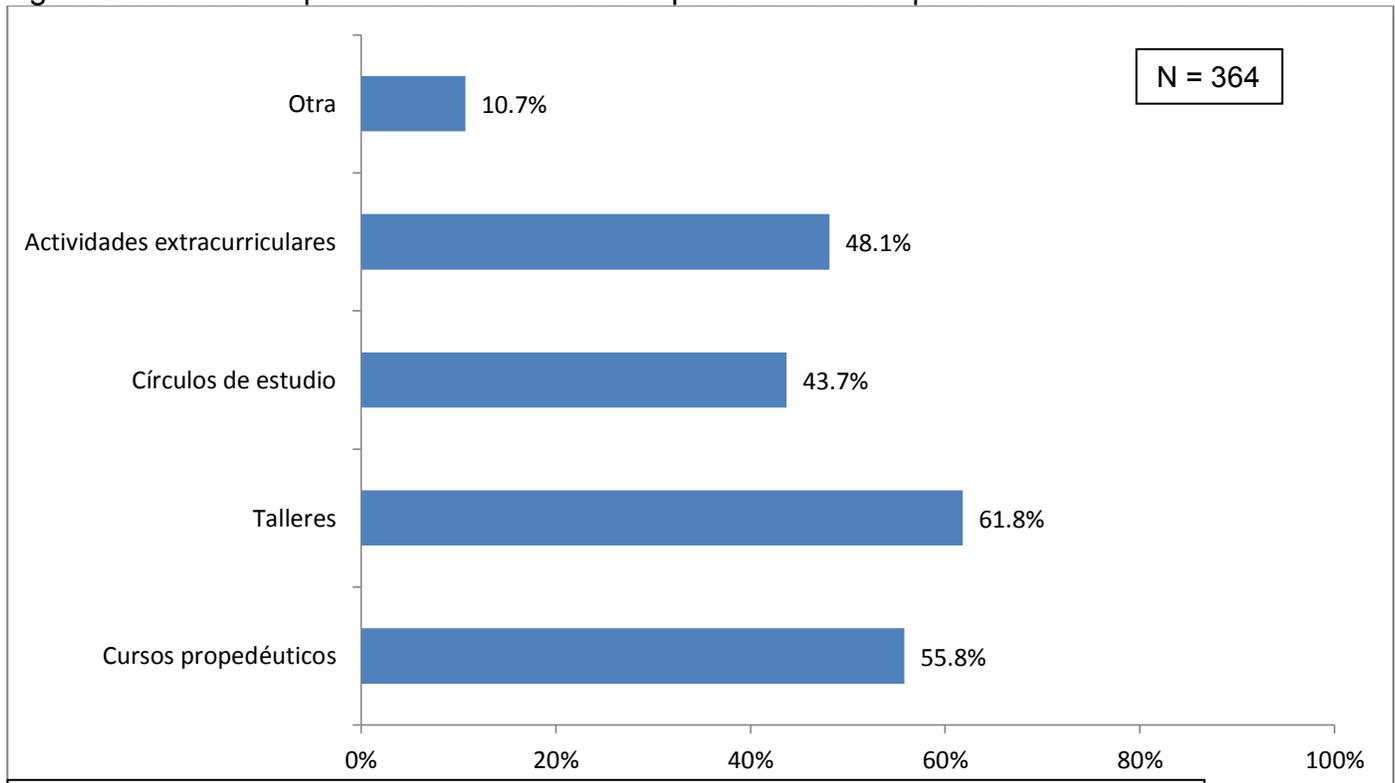
## Desempeño de los alumnos

Figura 26. Problemas académicos que enfrentan los estudiantes\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

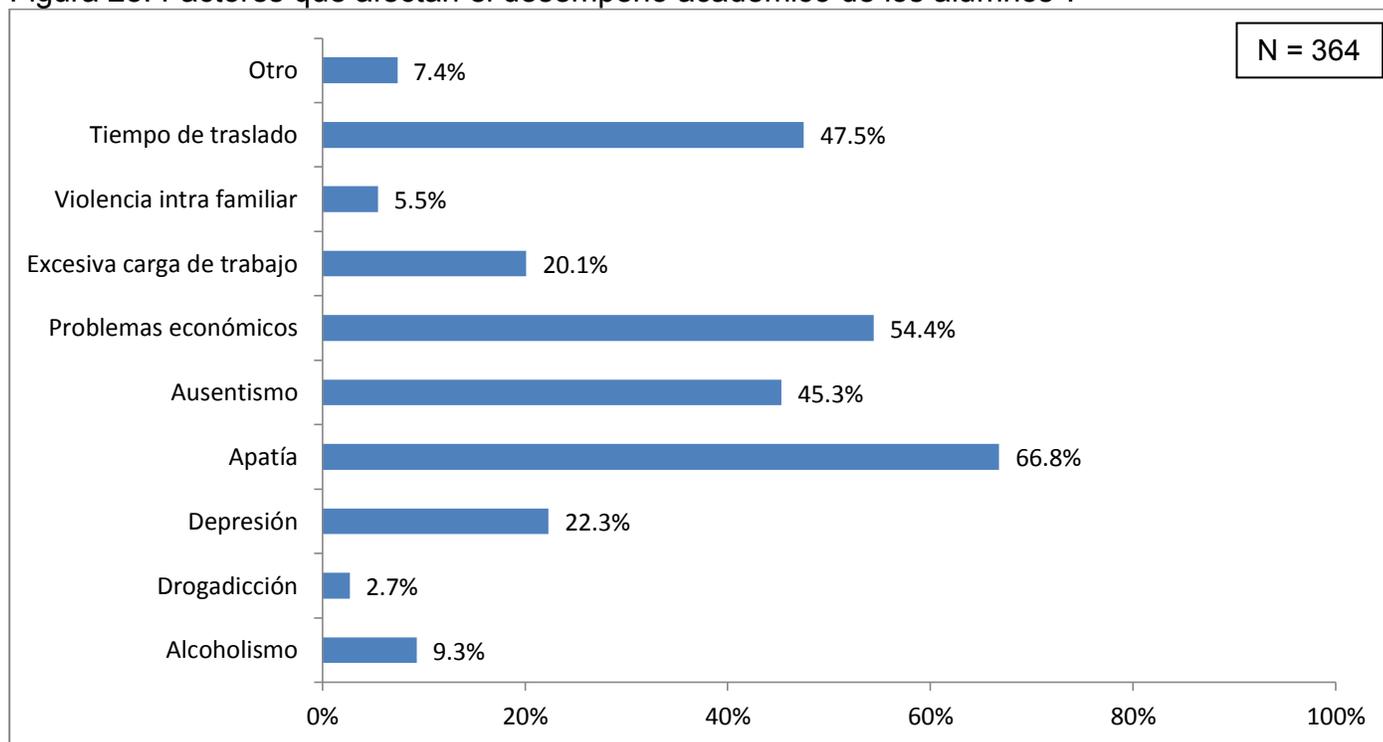
Figura 27. Acciones que deben instrumentarse para afrontar los problemas de los alumnos\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

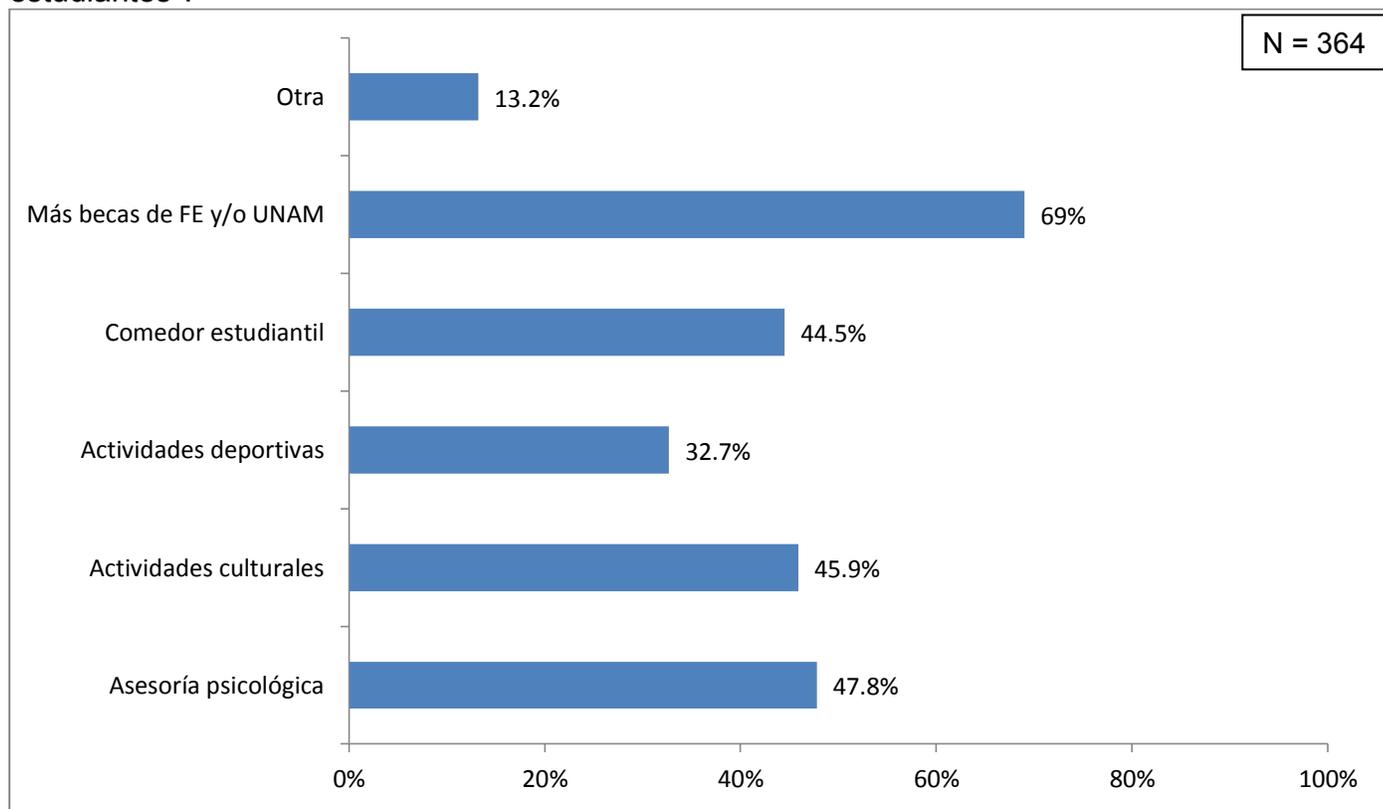
## Desempeño de los alumnos

Figura 28. Factores que afectan el desempeño académico de los alumnos\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 29. Acciones que deben instrumentarse para apoyar el desempeño académico de los estudiantes\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

## Ayudante de profesor

Figura 30. Docentes que cuentan con el apoyo de un ayudante de profesor.

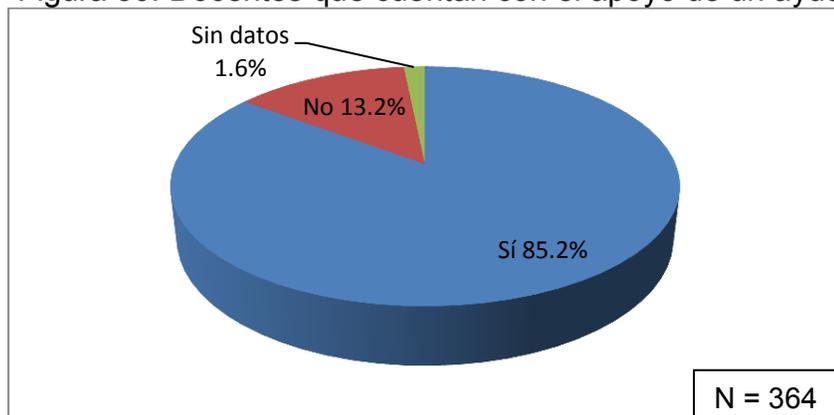
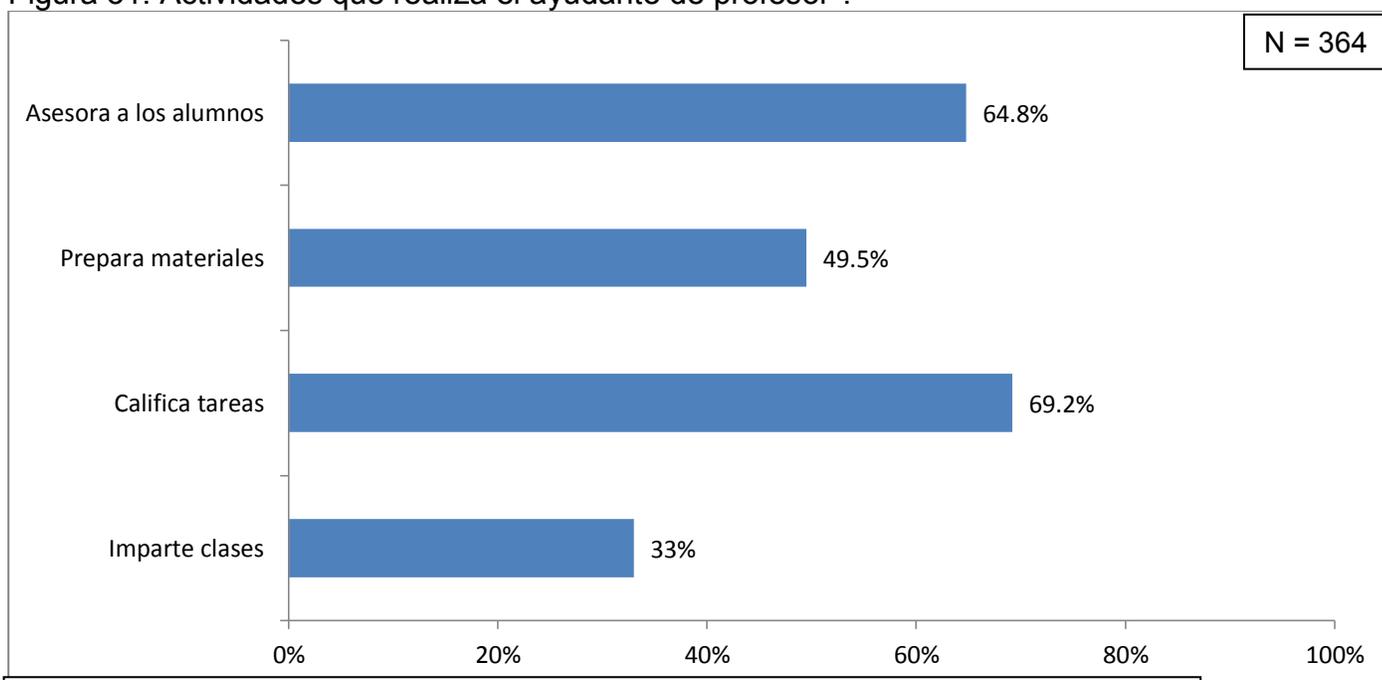
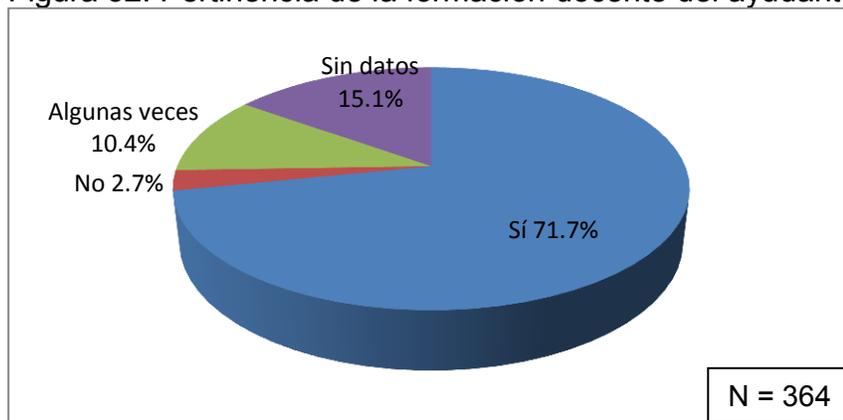


Figura 31. Actividades que realiza el ayudante de profesor\*.



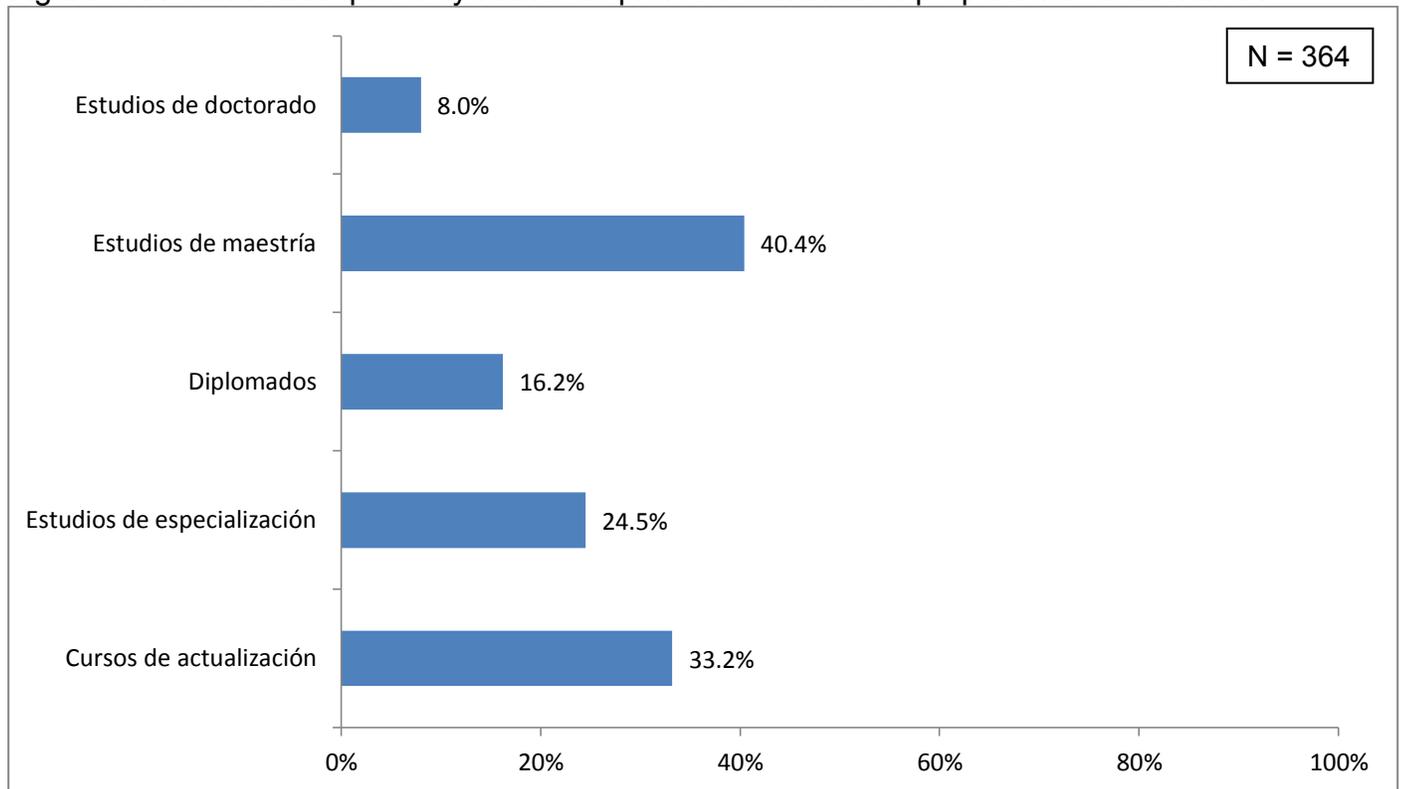
\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 32. Pertinencia de la formación docente del ayudante de profesor.



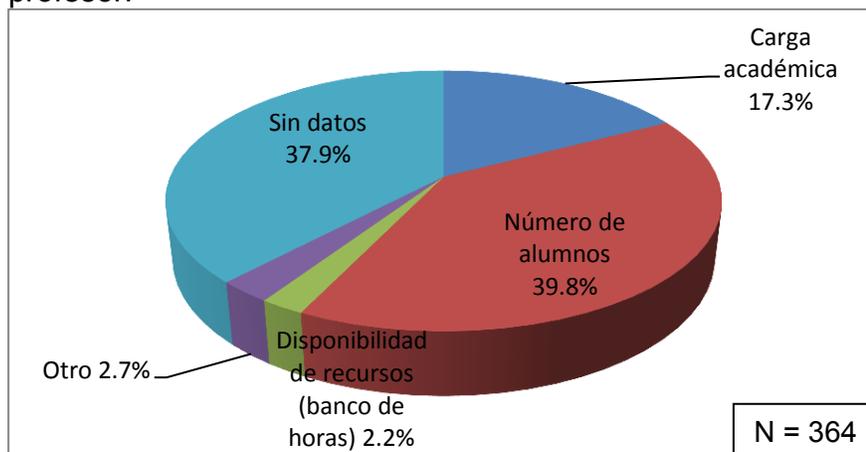
## Ayudante de profesor

Figura 33. Forma en la que el ayudante de profesor continúa su preparación académica\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 34. Criterios que se deben considerar para la asignación de los ayudantes de profesor.



## Infraestructura y administración

Figura 35. Disponibilidad del acervo bibliográfico en la biblioteca.

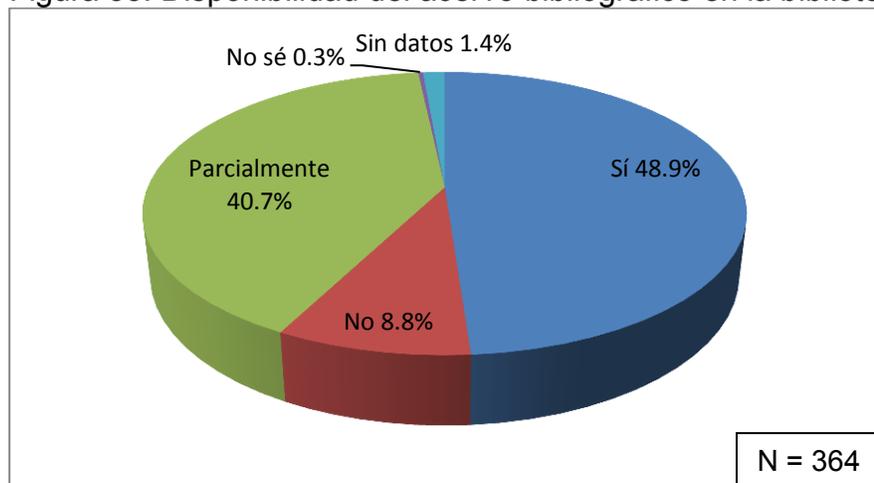


Figura 36. Suficiencia y actualización del acervo bibliográfico de la biblioteca.

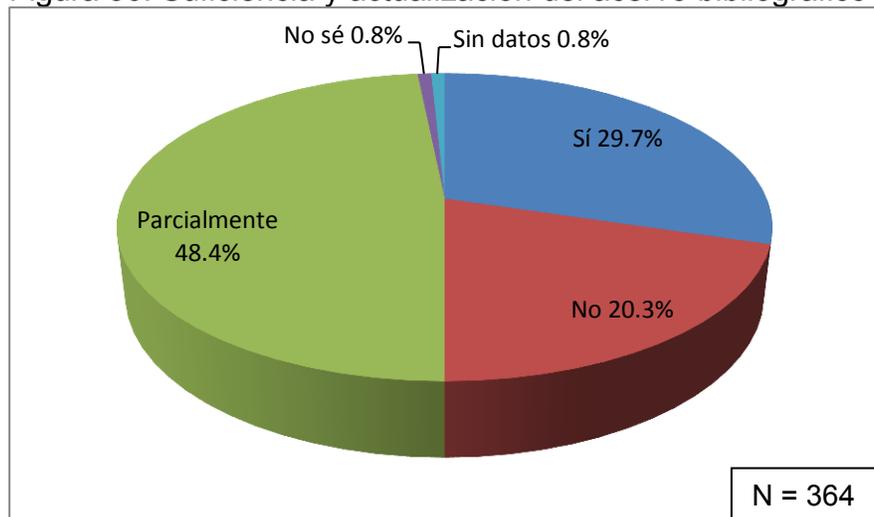


Figura 37. Conocimiento de la información electrónica disponible en la biblioteca.

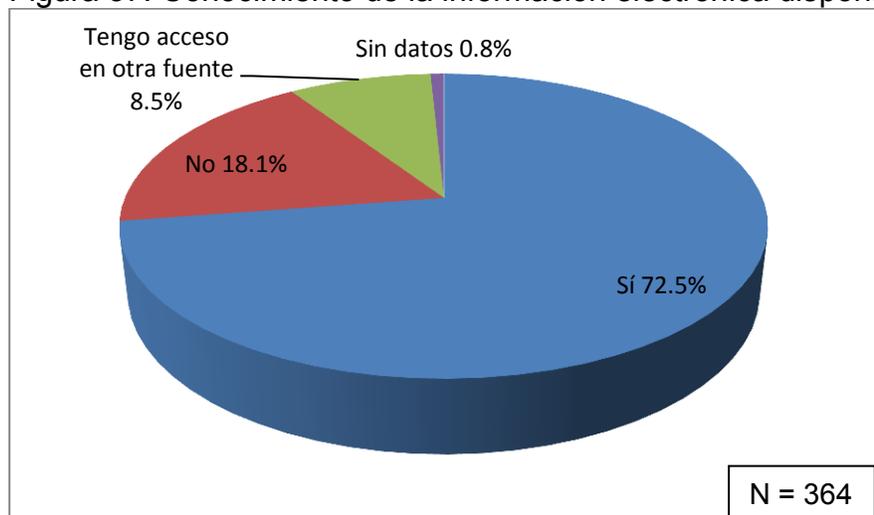


Figura 38. pertinencia del horario y el servicio que ofrece la biblioteca.

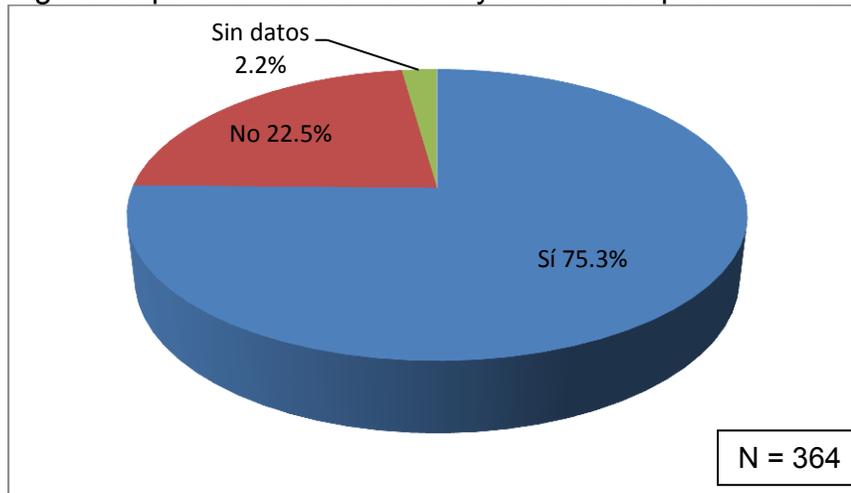


Figura 39. Frecuencia con la que los profesores utilizan la sala de cómputo.

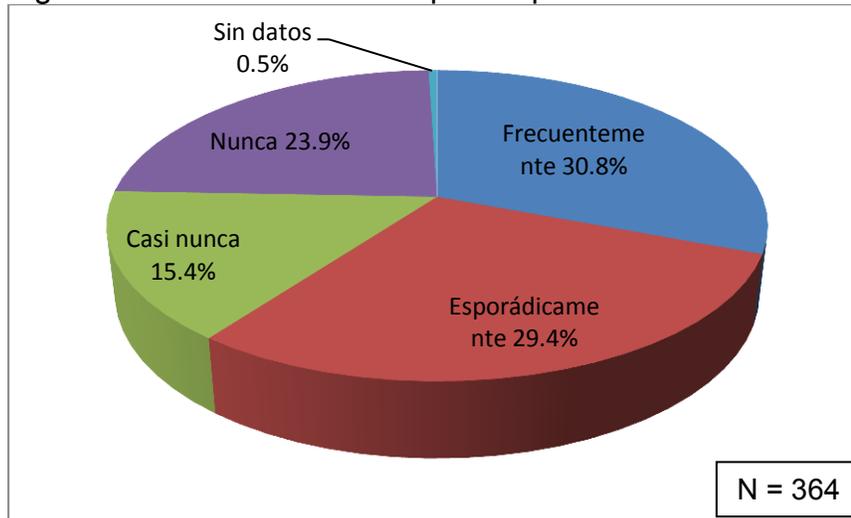


Figura 40. Disponibilidad y actualización de los equipos de cómputo y del *software*.

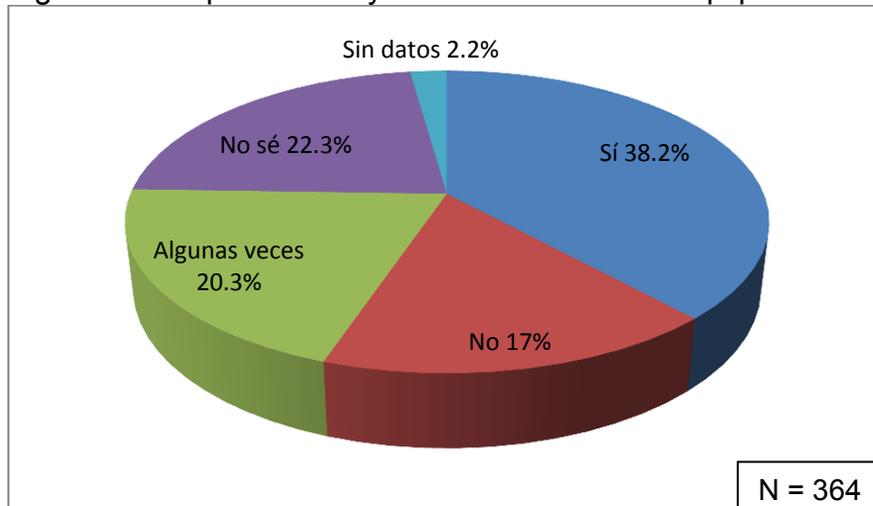


Figura 41. Frecuencia con la que los profesores utilizan las salas multimedia.

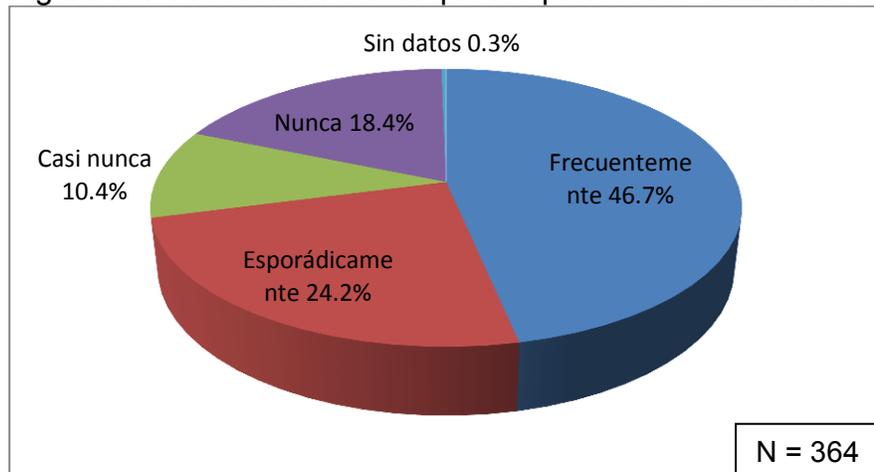


Figura 42. Disponibilidad de las salas multimedia.

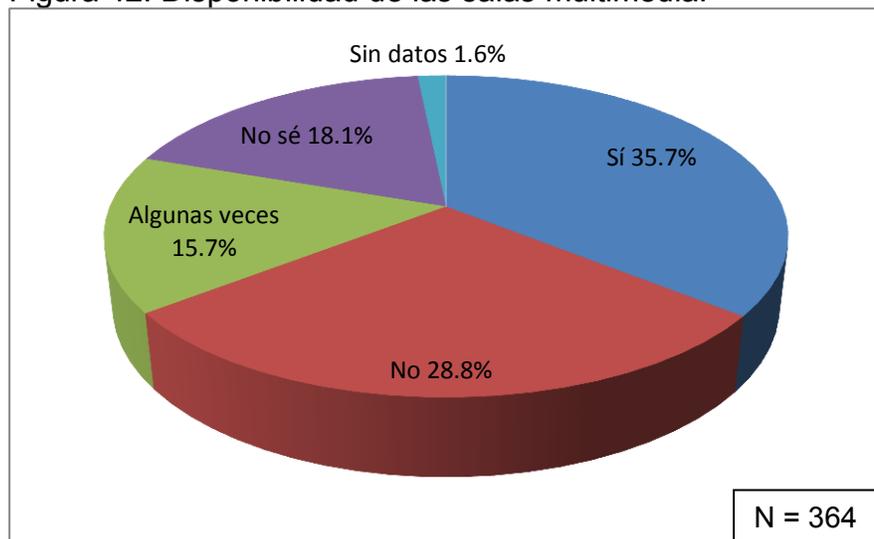
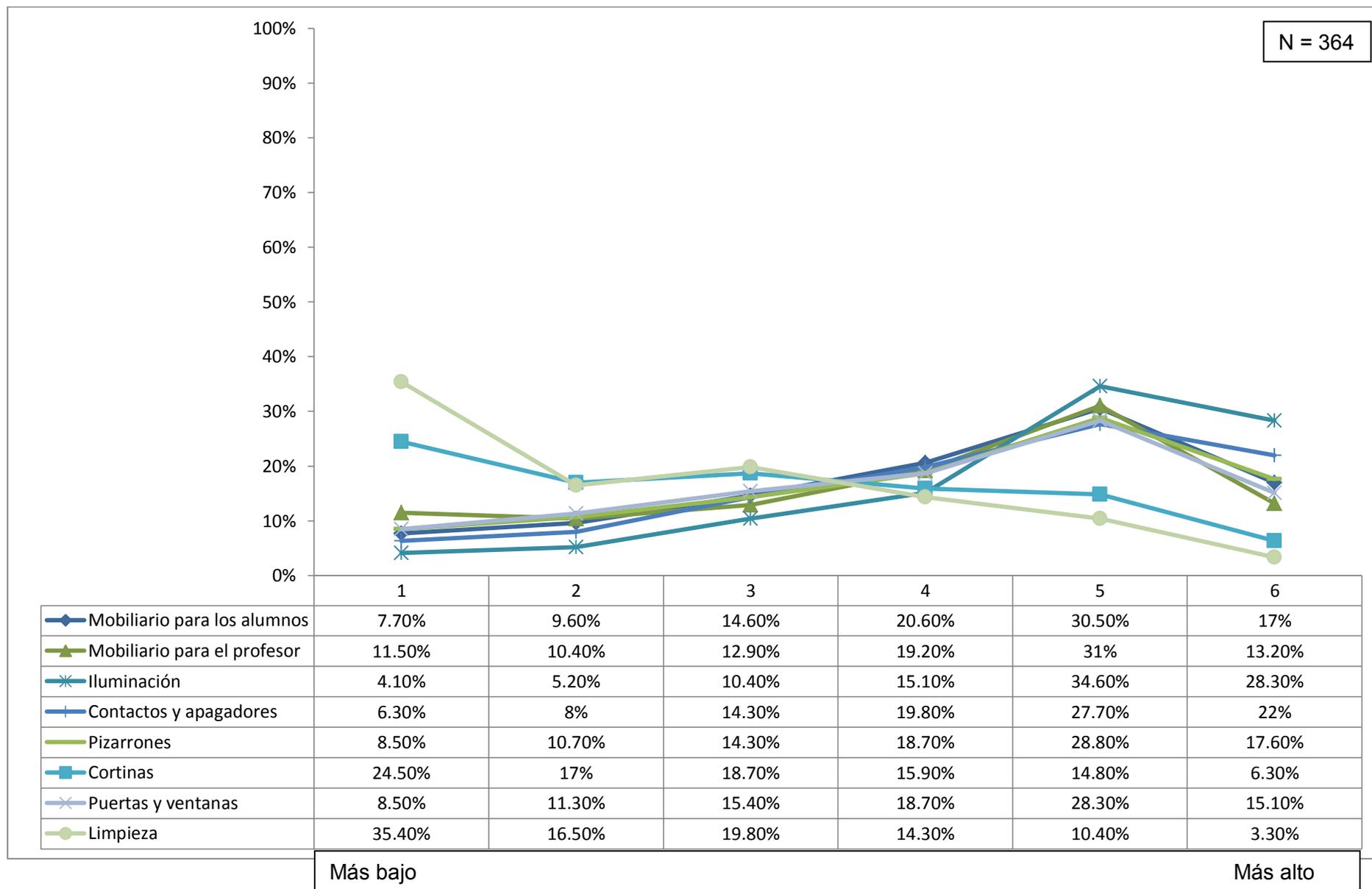


Figura 43. Condiciones de los salones de clases.



## Infraestructura y administración

Figura 44. Disponibilidad de recursos materiales.

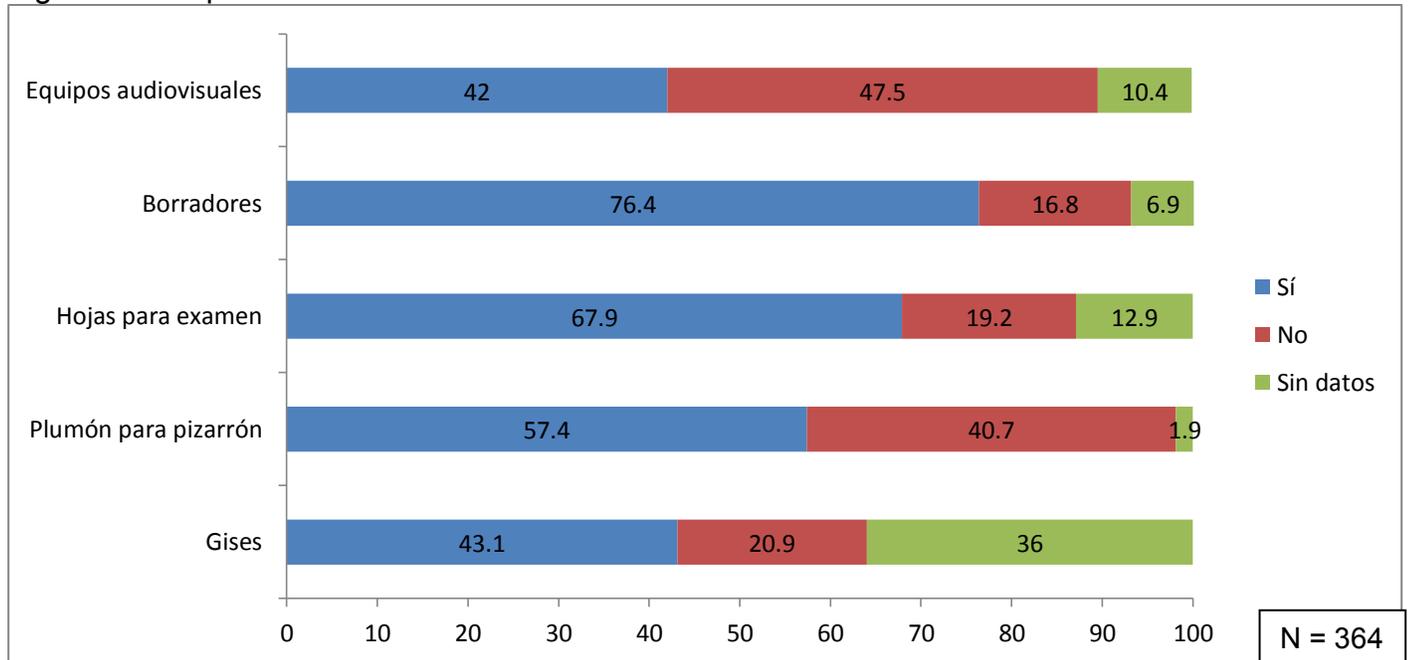


Figura 45. Atención recibida en control docente (asistencia, préstamo de equipo, etc.).

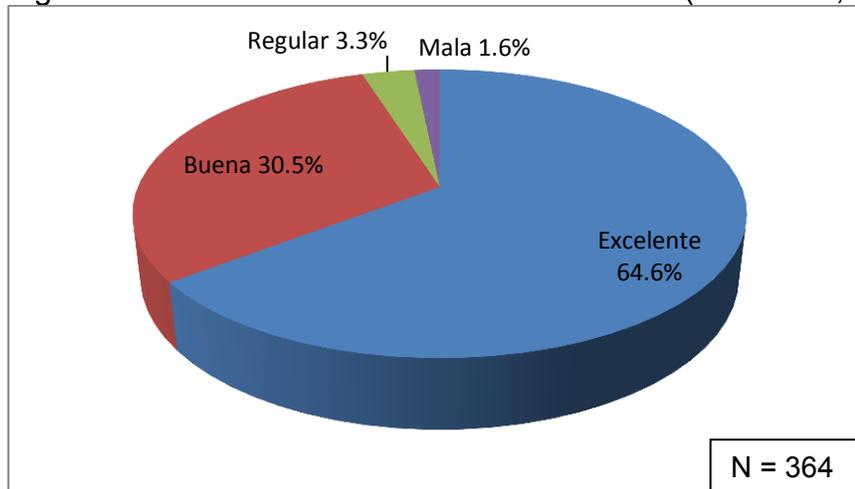


Figura 46. Atención recibida en servicios escolares (actas de calificación).

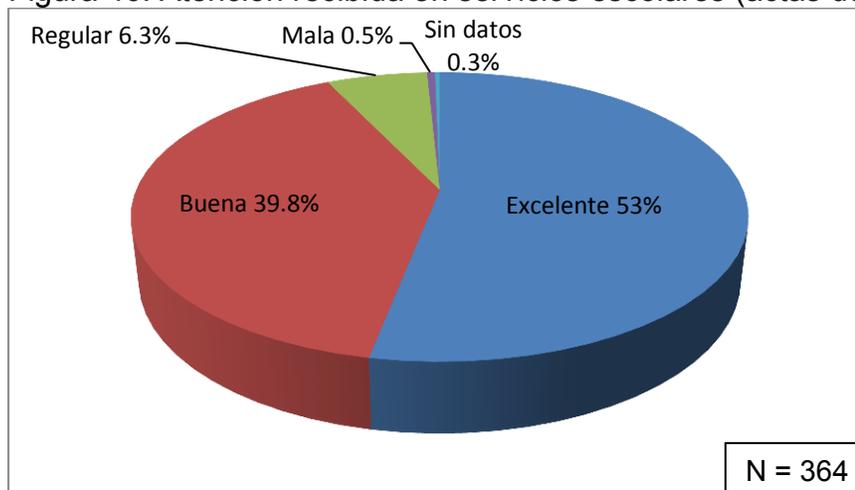


Figura 47. Pertinencia de la estructura de horarios para la programación de las asignaturas.

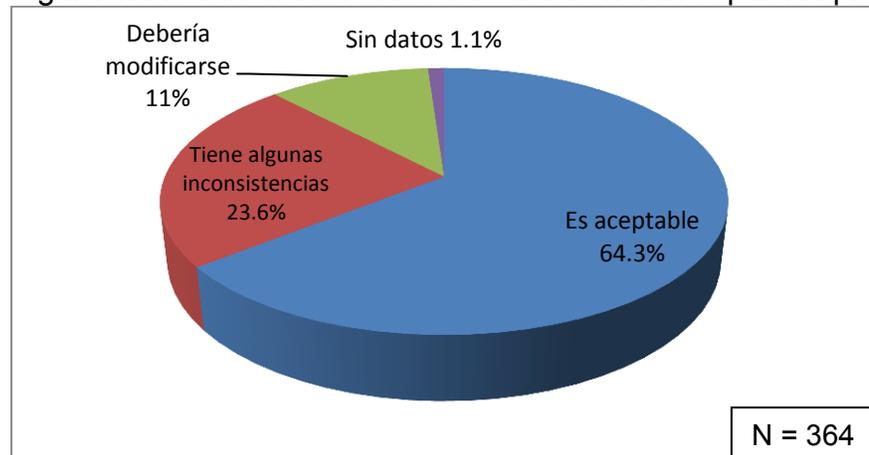


Figura 48. Criterios para mejorar la estructura de los horarios.

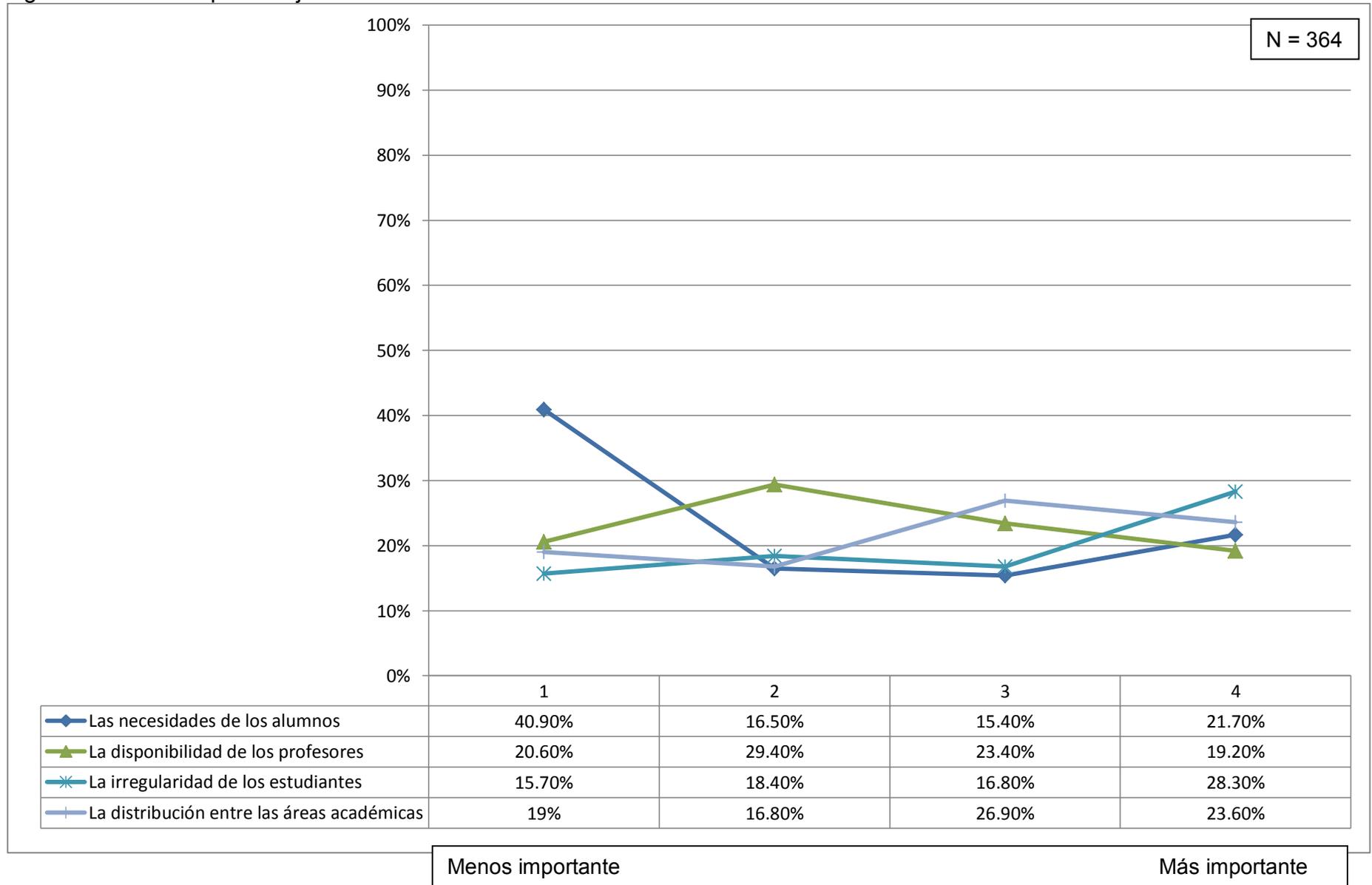


Figura 49. Conveniencia para alternar los días tradicionales de clase.

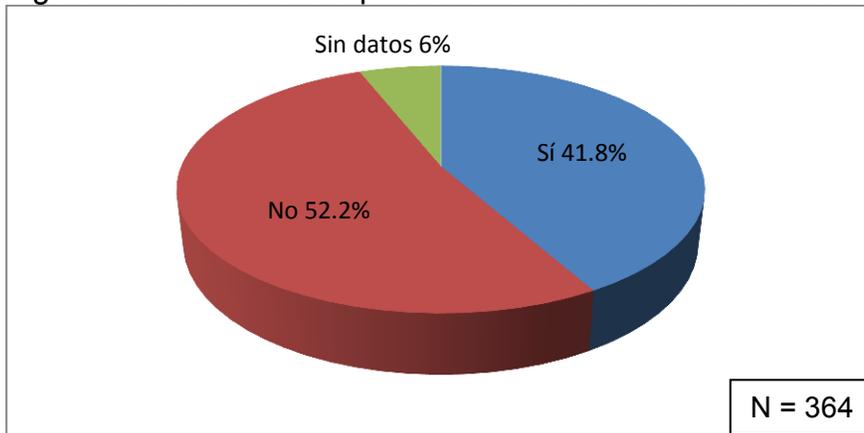


Figura 50. Número de veces que los docentes se reunieron con los profesores del área académica en el año.

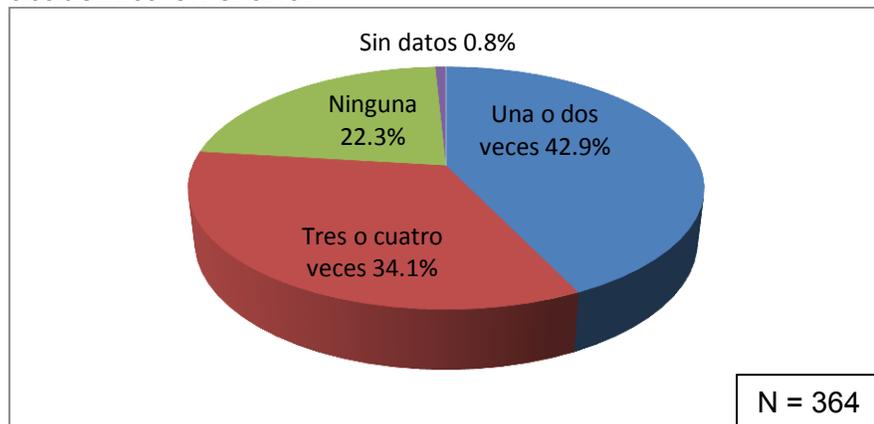


Figura 51. Temas tratados en las reuniones de academia\*.

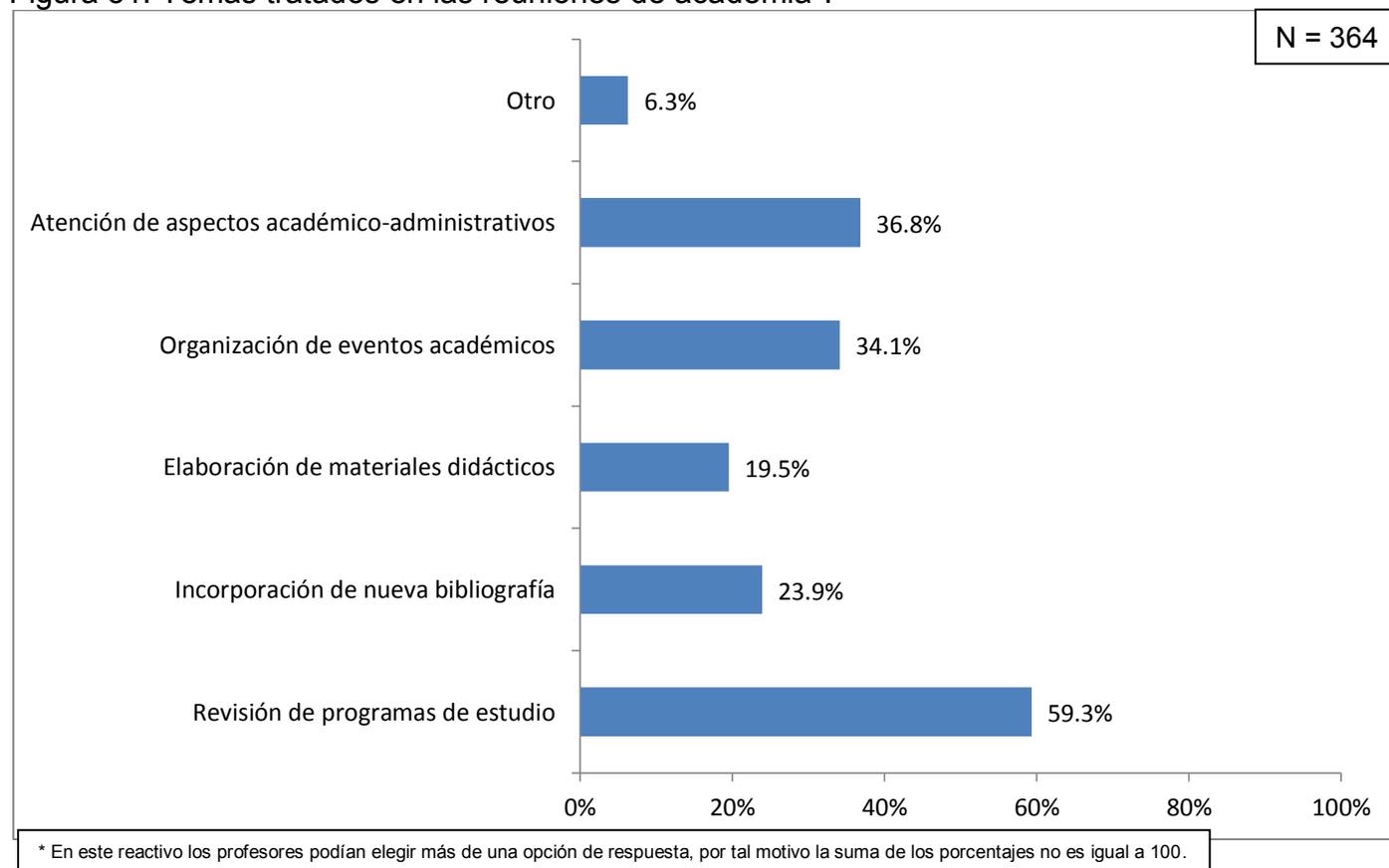
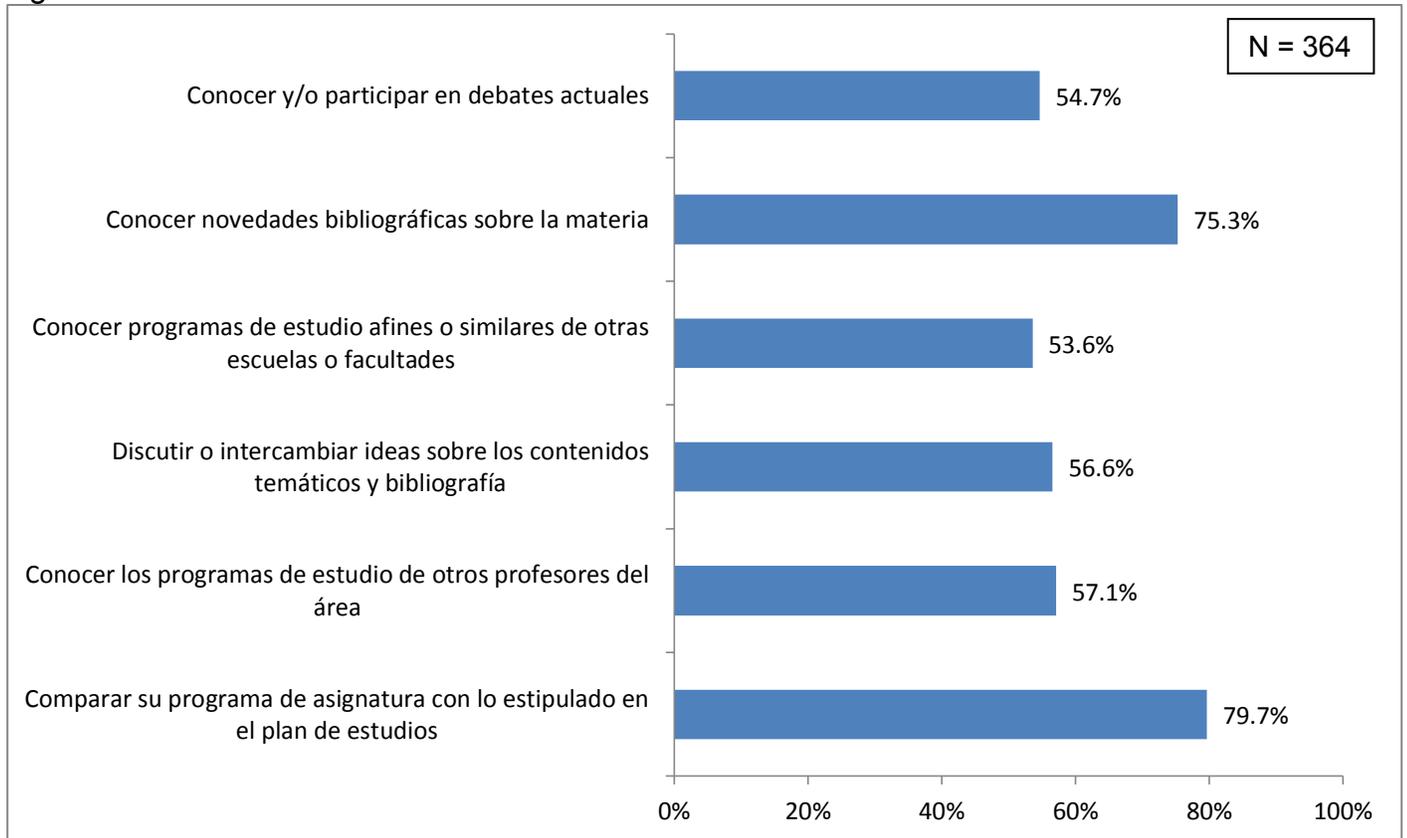
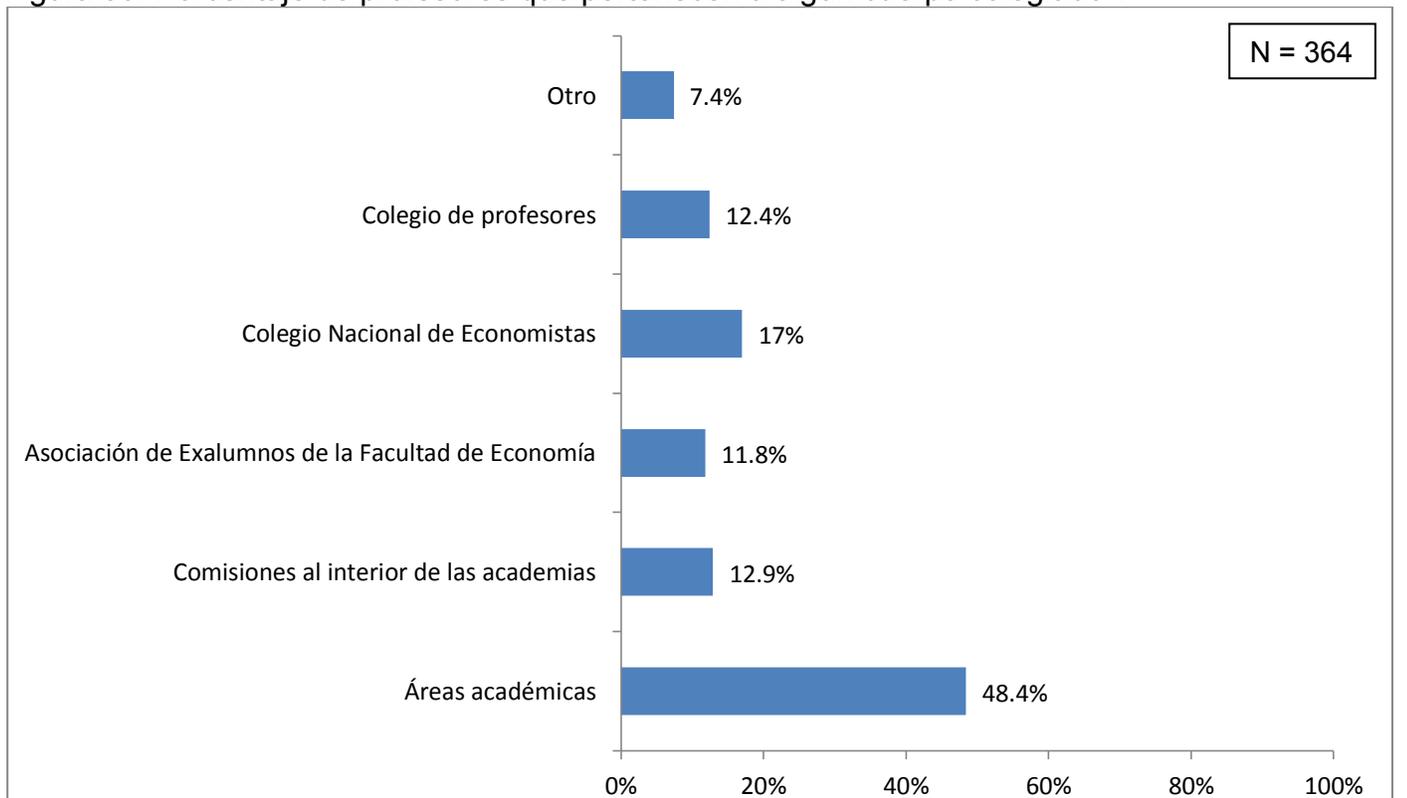


Figura 52. Actividades realizadas en las reuniones de academia\*.



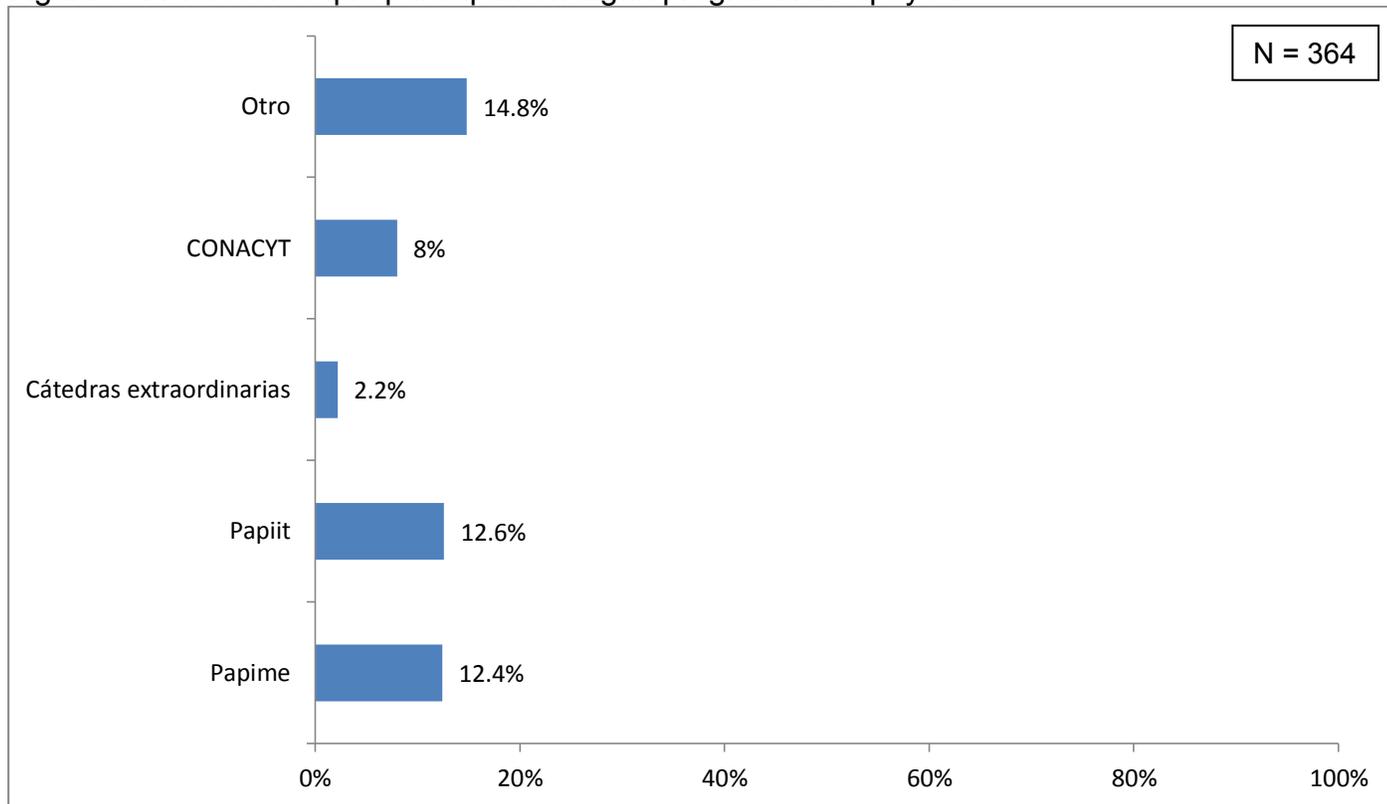
\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 53. Porcentaje de profesores que pertenecen a algún cuerpo colegiado\*.



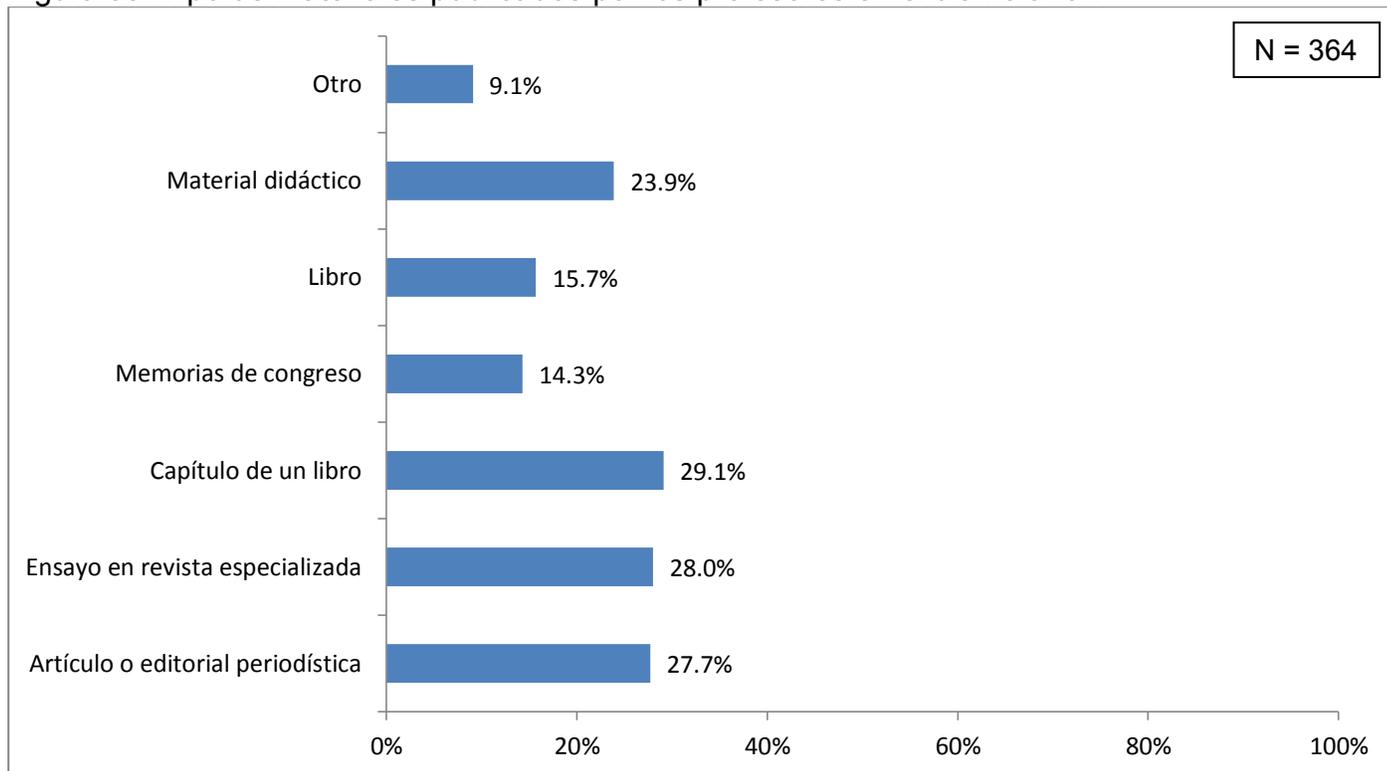
\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 54. Profesores que participan en algún programa de apoyo\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 55. Tipo de materiales publicados por los profesores en el último año\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 56. Tipo de participación en las reuniones académicas en el último año.

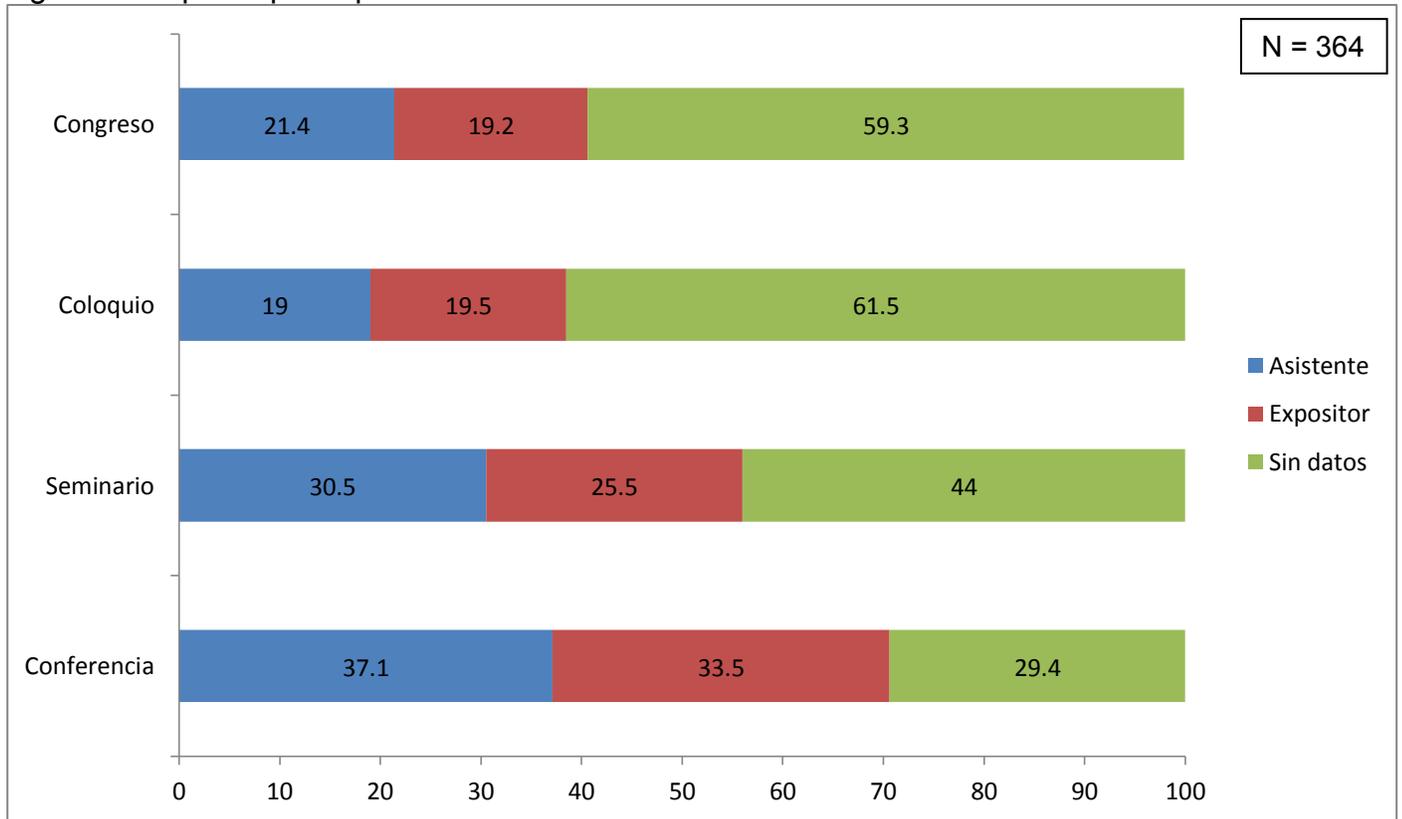
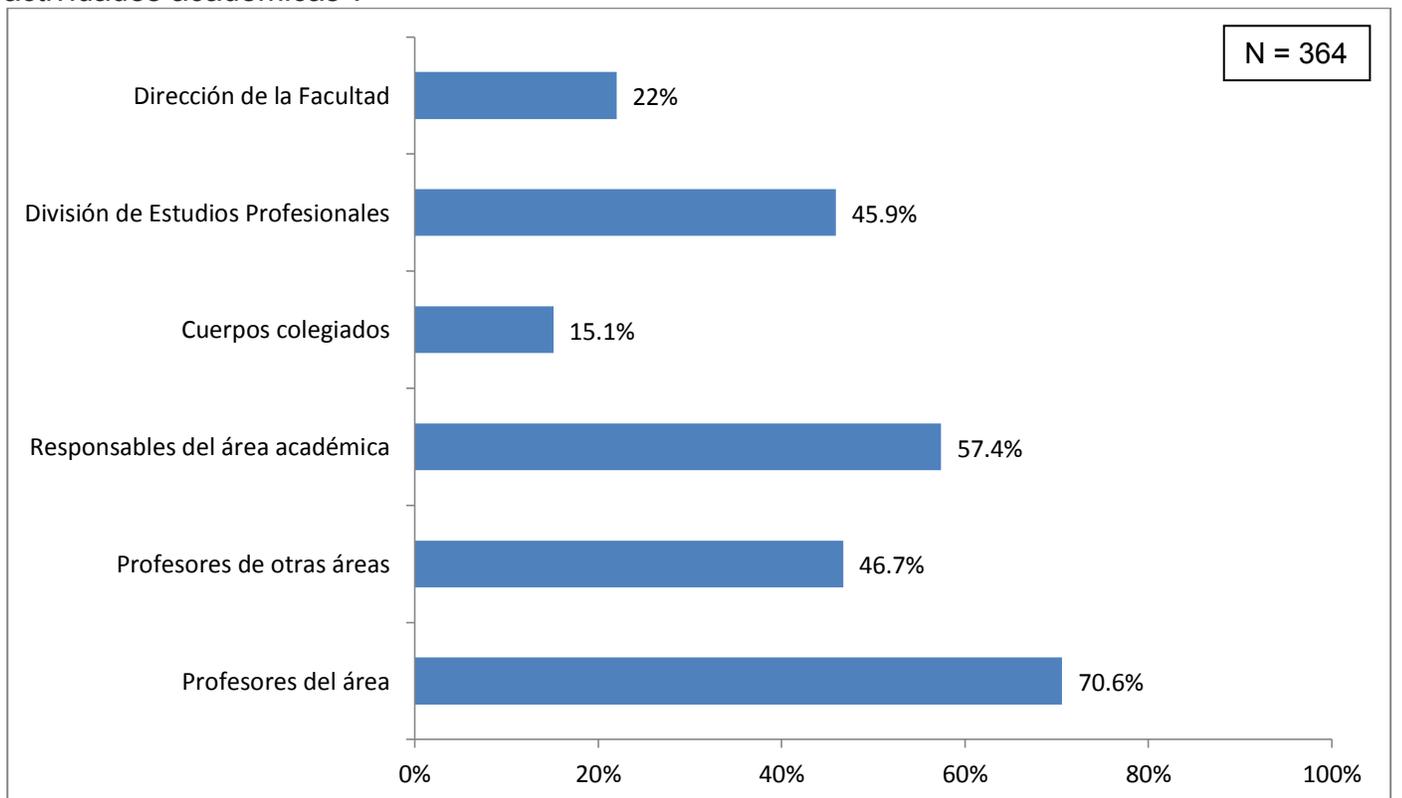


Figura 57. Instancias con las que los profesores mantienen comunicación durante sus actividades académicas\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 58. Reconocimiento de algún líder académico en el área.

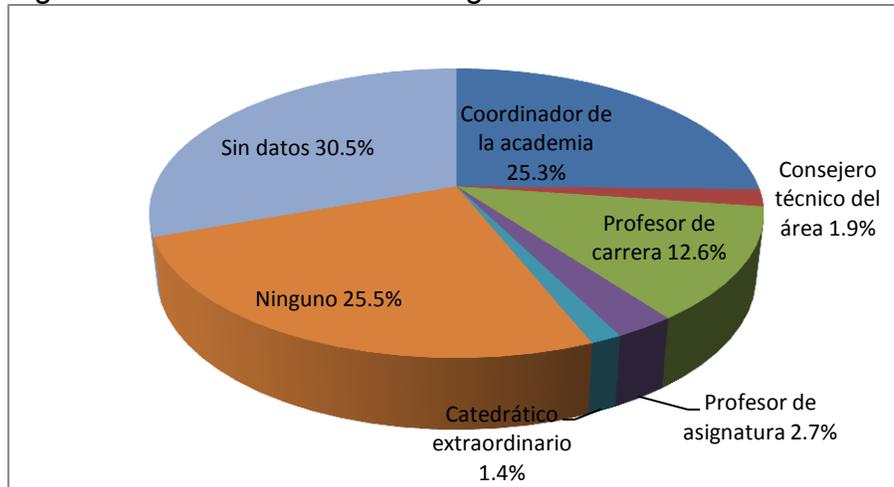
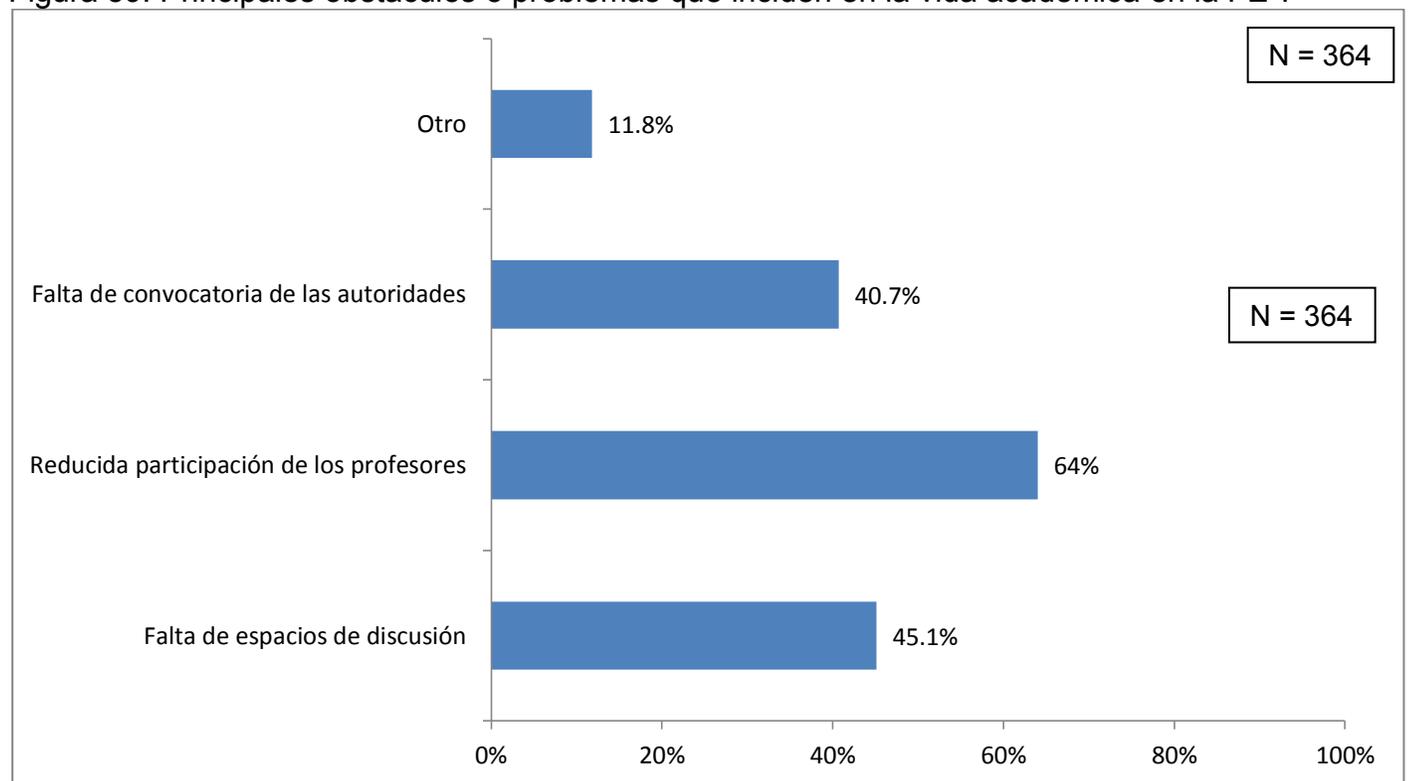


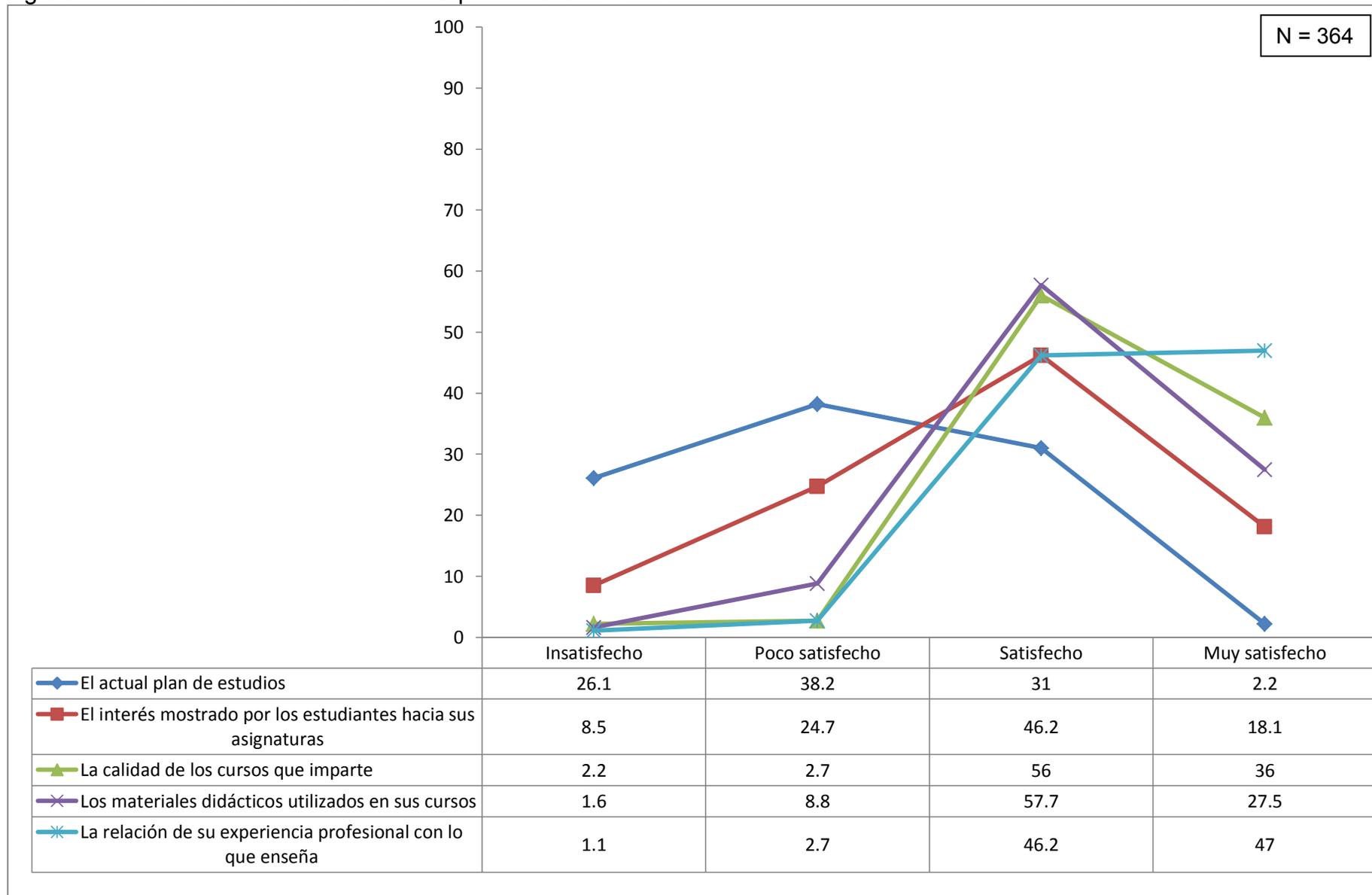
Figura 59. Principales obstáculos o problemas que inciden en la vida académica en la FE\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

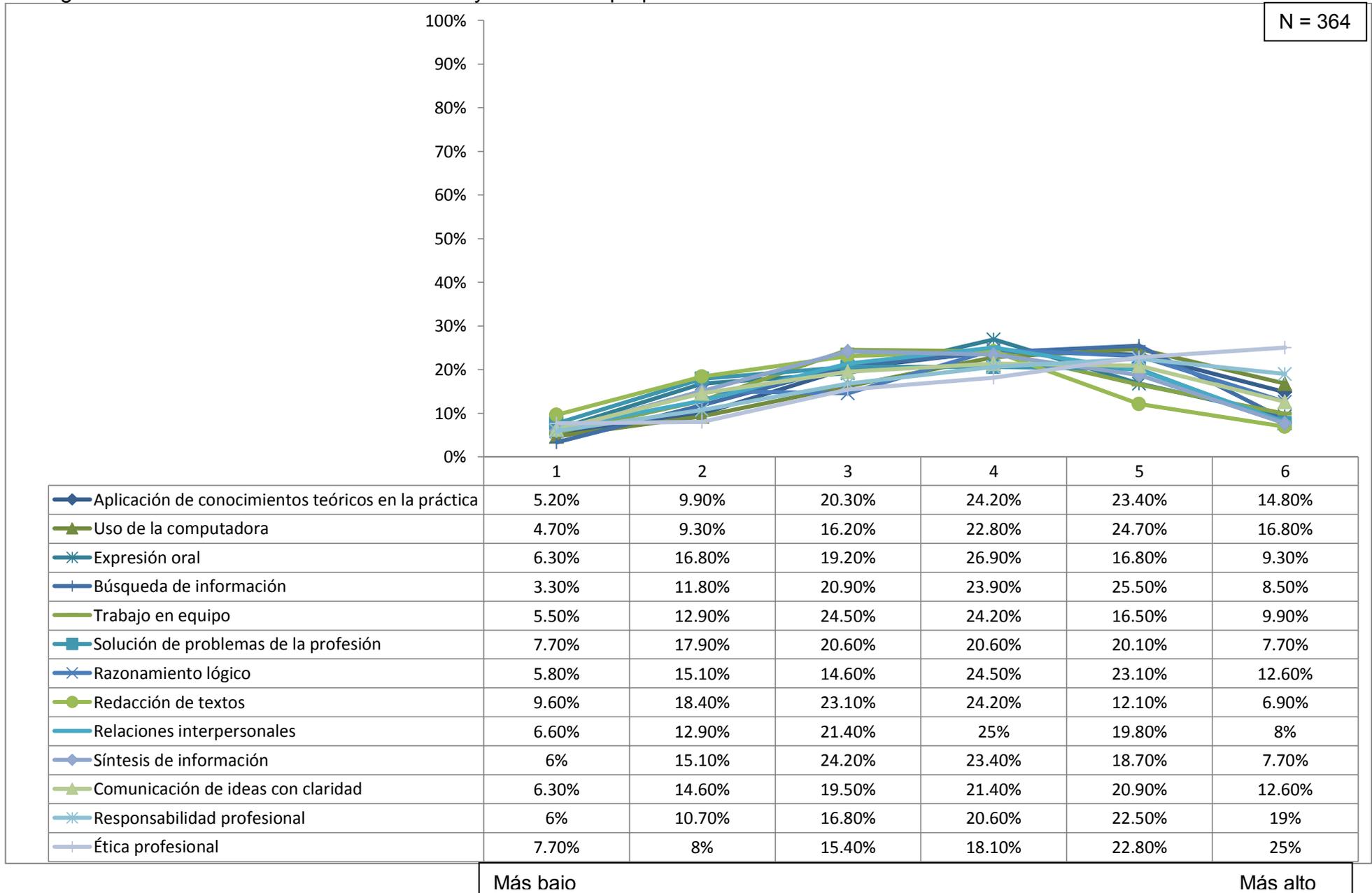
## Satisfacción sobre aspectos académicos

Figura 60. Satisfacción con los diversos aspectos académicos.



## Satisfacción sobre aspectos académicos

Figura 61. Valoración de los conocimientos y habilidades proporcionados a los alumnos.



## Plan de estudios

Figura 62. Aspectos que deben atenderse prioritariamente para obtener mejores resultados académicos.

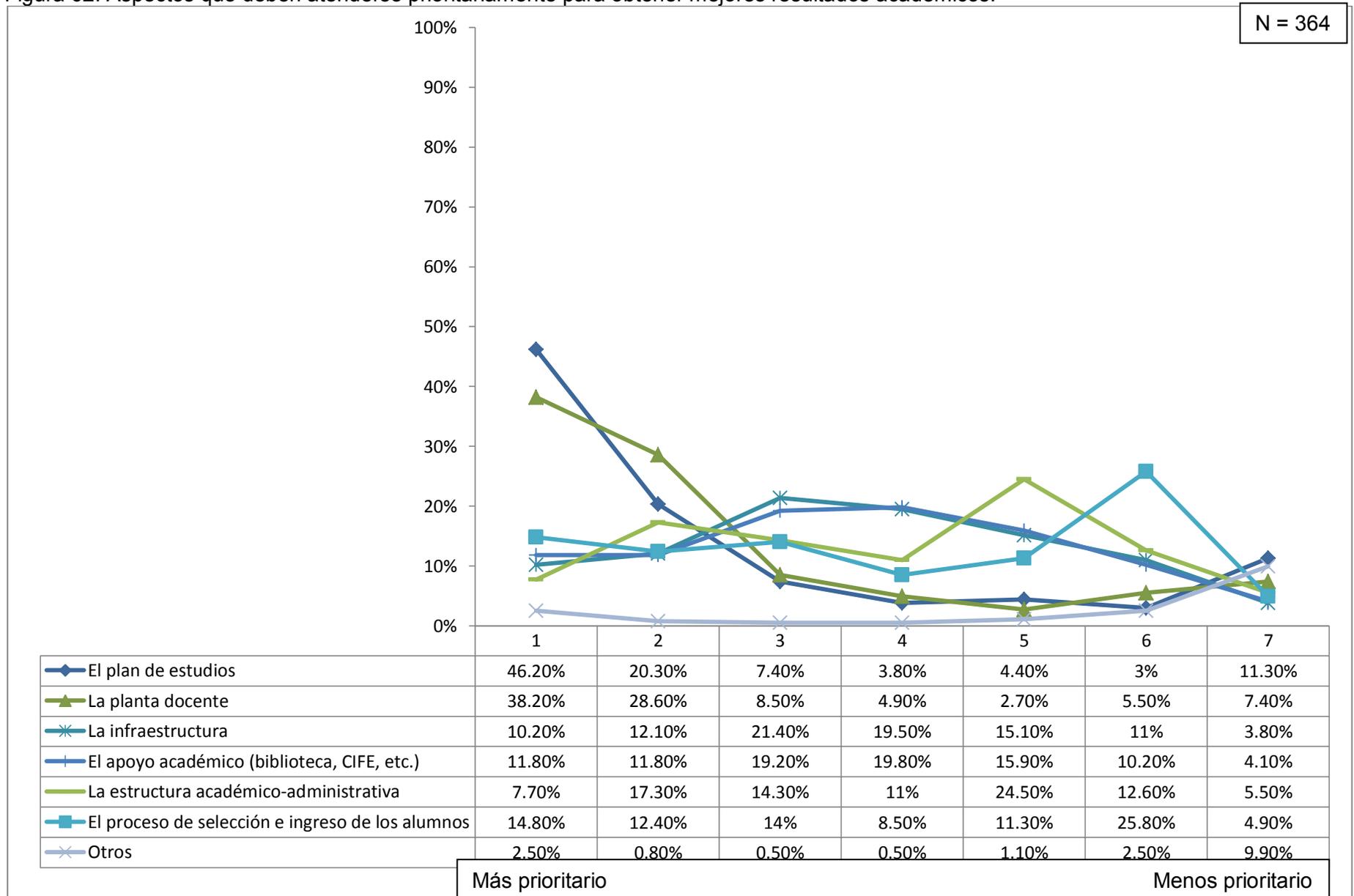


Figura 63. Grado de conocimiento que los profesores tienen del Plan de Estudios.

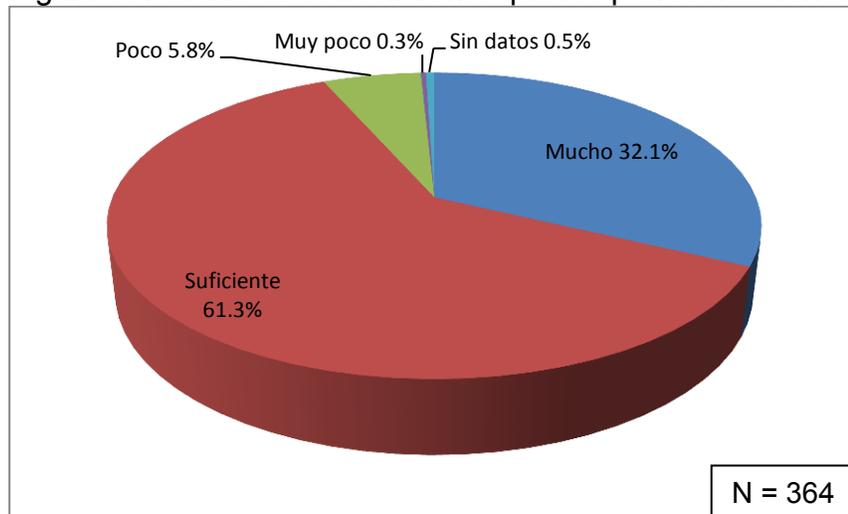


Figura 64. Pertinencia de los tiempos establecidos para cursar la carrera.

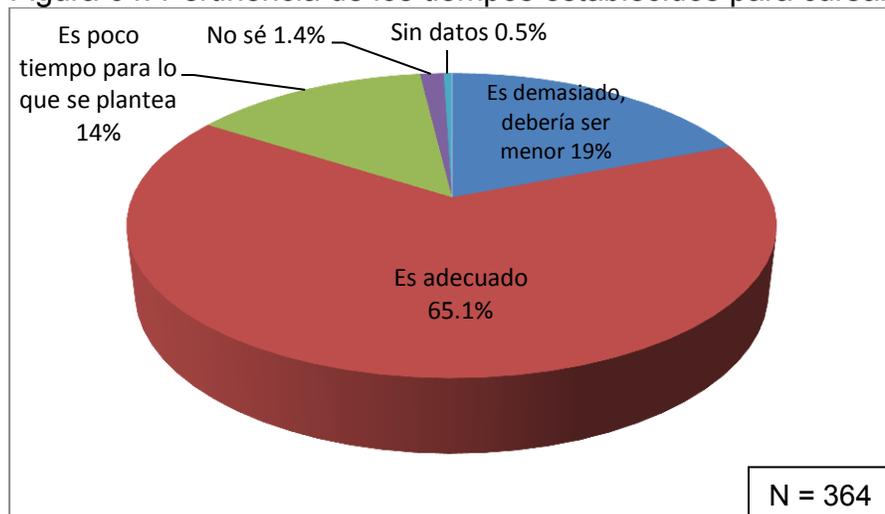
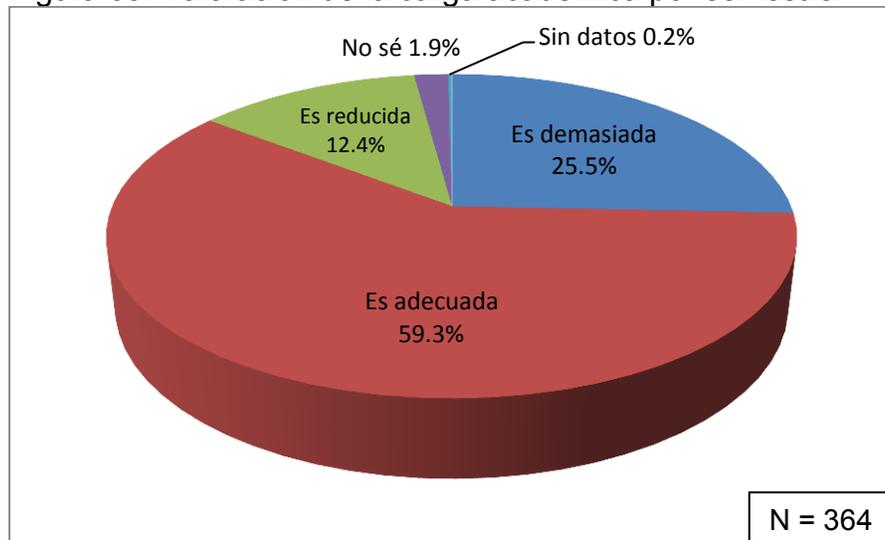


Figura 65. Valoración de la carga académica por semestre.



## Plan de estudios

Figura 66. Pertinencia de la organización de la estructura curricular del Plan de Estudios.

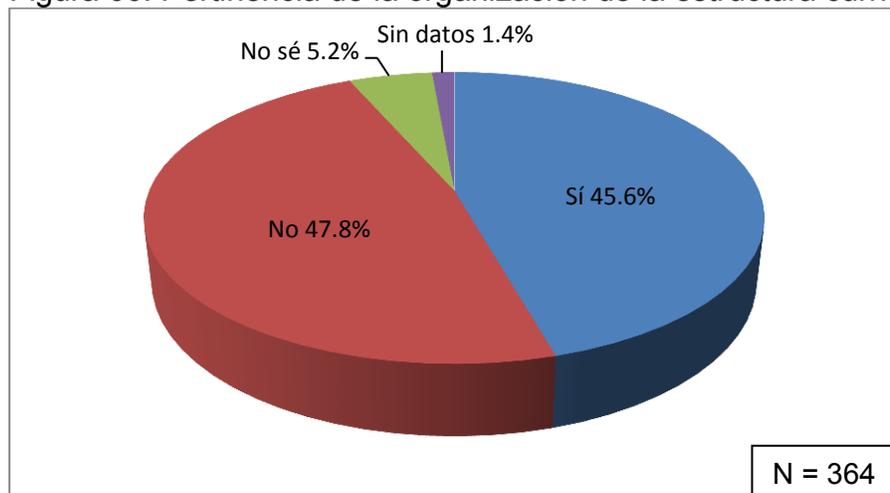


Figura 67. Valoración de la integración horizontal entre las asignaturas de los primeros cinco semestres y las de sexto.

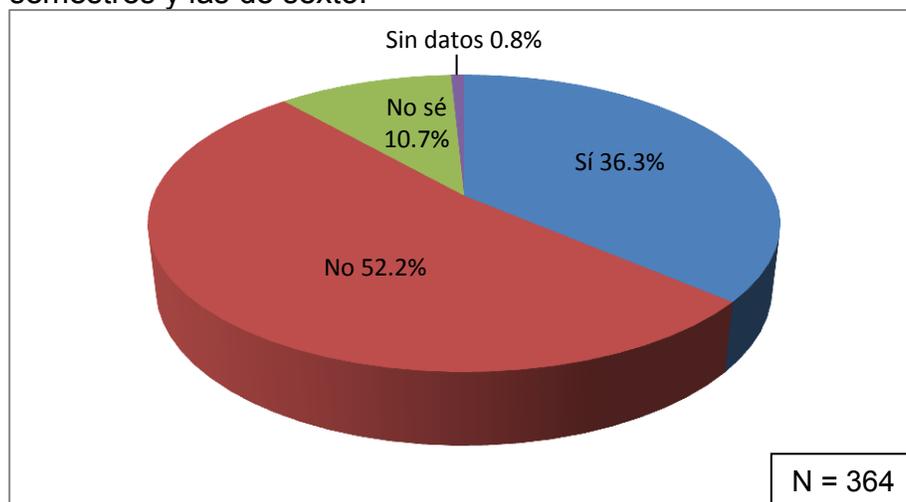
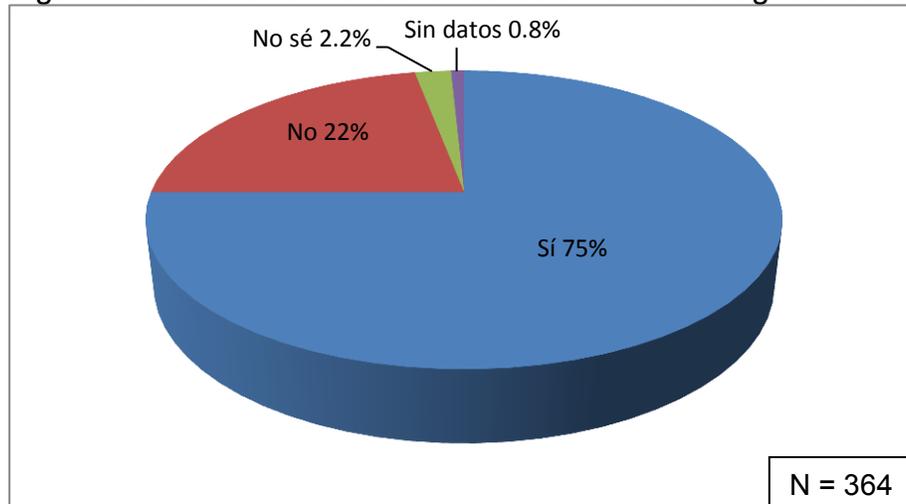


Figura 68. Permanencia de la seriación de las asignaturas de alto grado de complejidad.



## Plan de estudios

Figura 69. Integración de las áreas de Ciencia Económica e Instrumentales y Análisis Económico de manera vertical en los Talleres de Economía Cuantitativa.

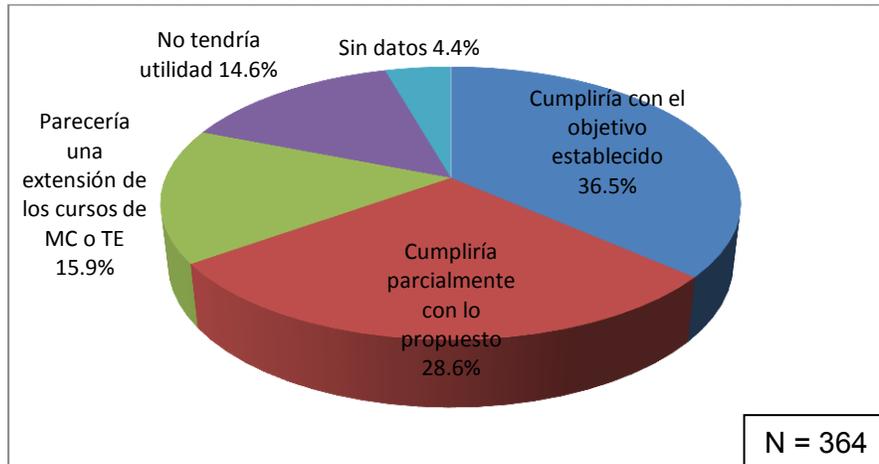


Figura 70. Pertinencia de la integración vertical del núcleo básico en términos de la dosificación del conocimiento.

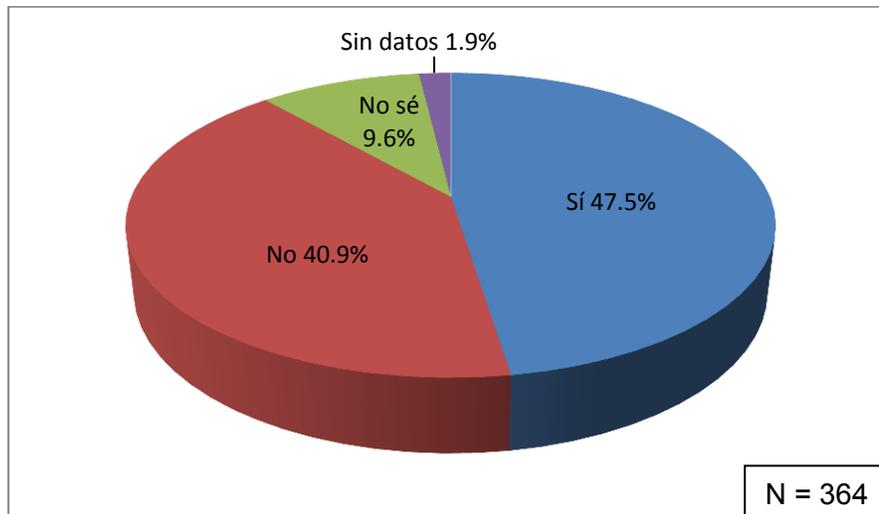


Figura 71. Pertinencia de la integración horizontal de las áreas del núcleo básico.

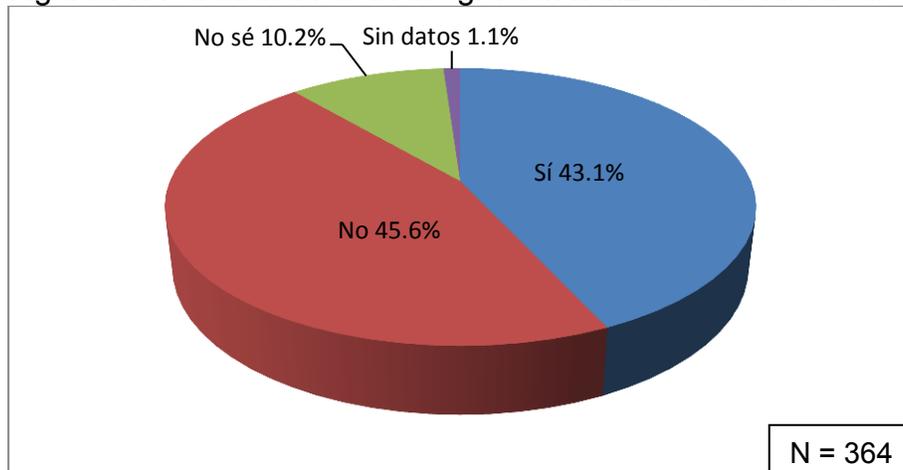


Figura 72. Modificación de los contenidos o asignaturas de las áreas del núcleo básico.

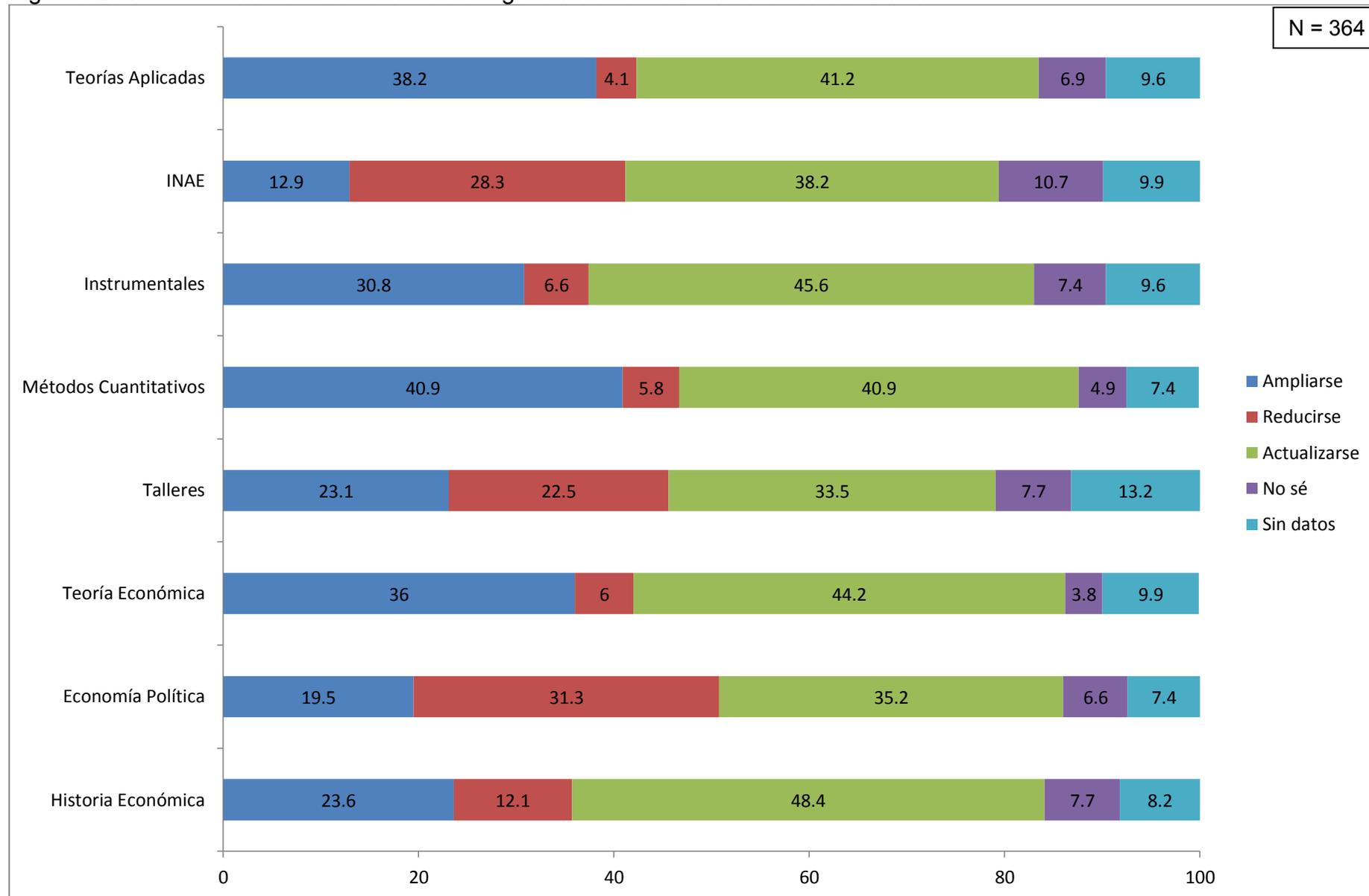
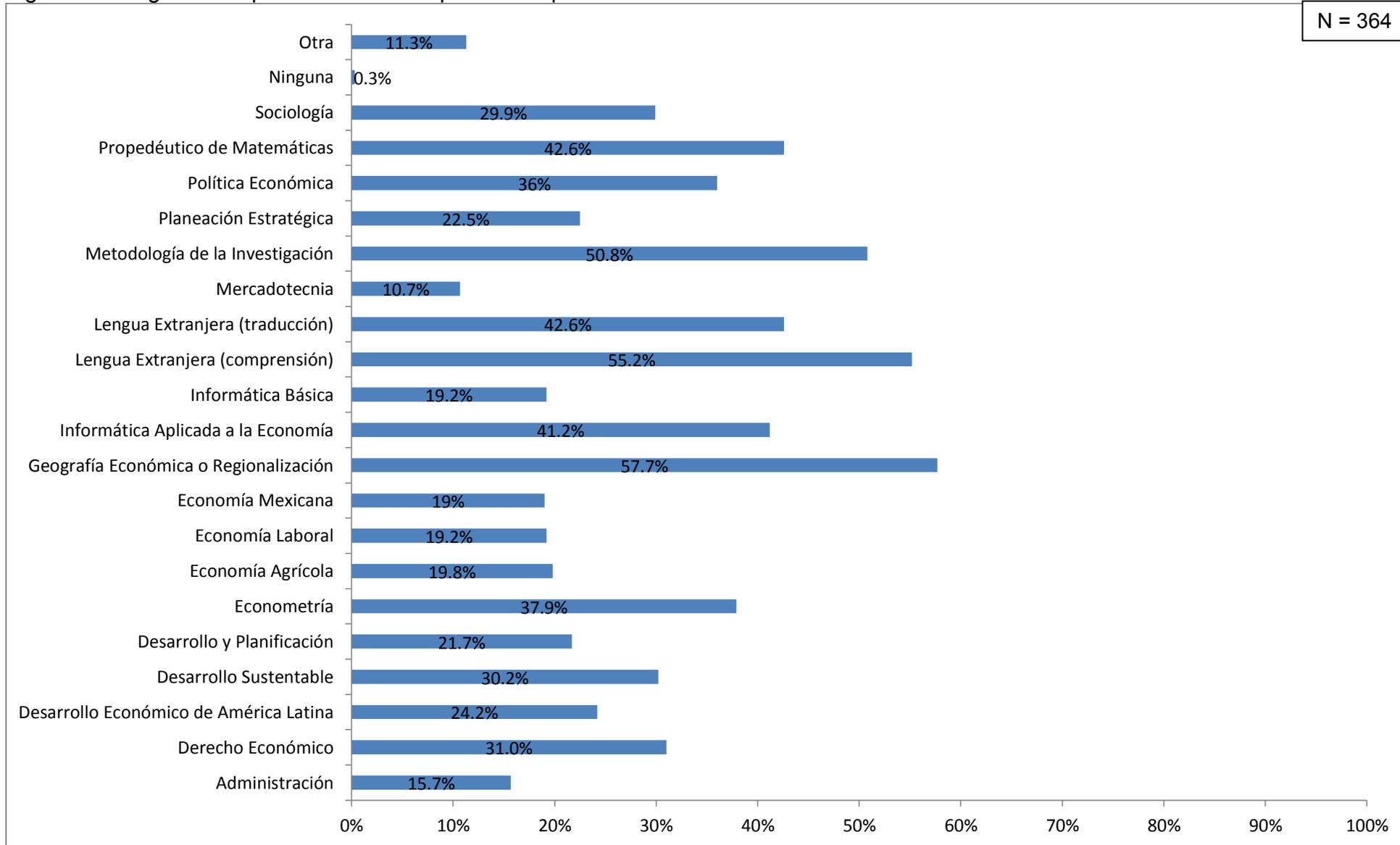


Figura 73. Asignaturas que se deben incorporar o ampliar en el núcleo básico\*.



N = 364

\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.

Figura 74. Suficiencia de las áreas de concentración del núcleo terminal.

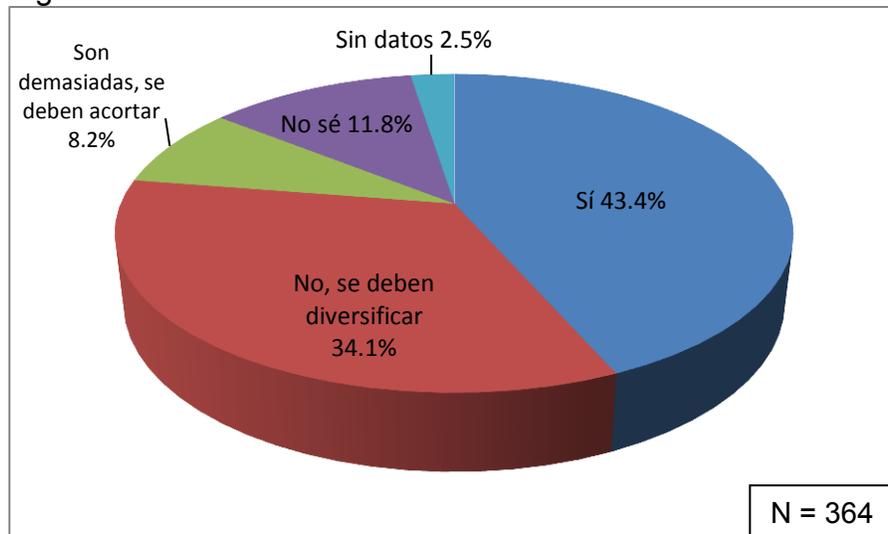


Figura 75. Obligatoriedad de algunas asignaturas del núcleo terminal.

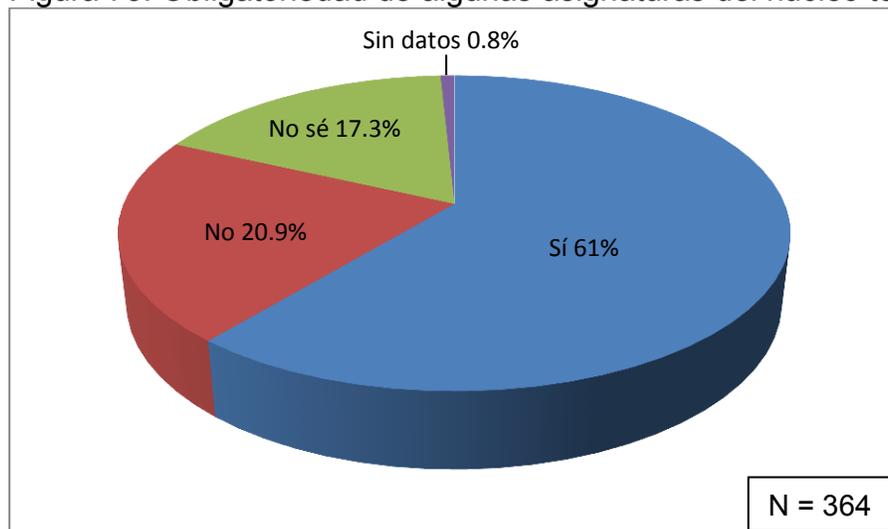


Figura 76. Nivel de integración del núcleo terminal.

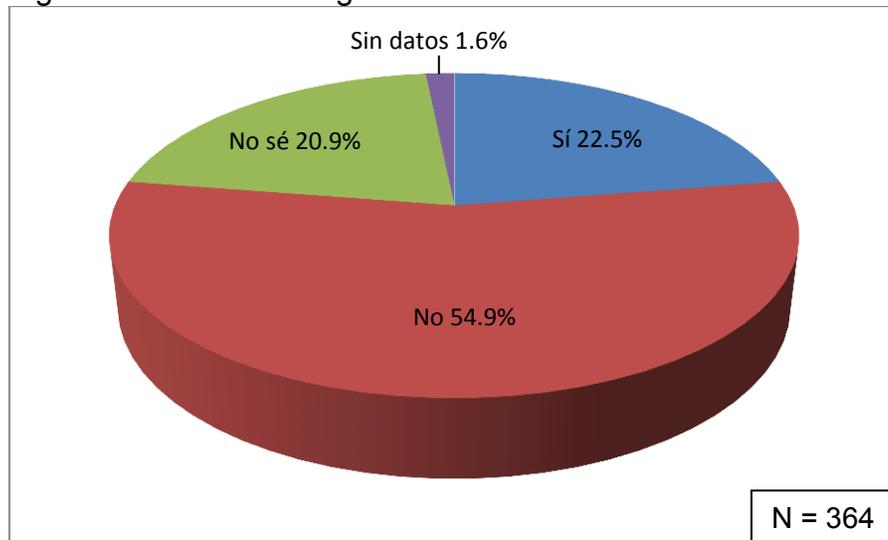


Figura 77. Modificaciones de los contenidos o asignaturas de las áreas del núcleo terminal.

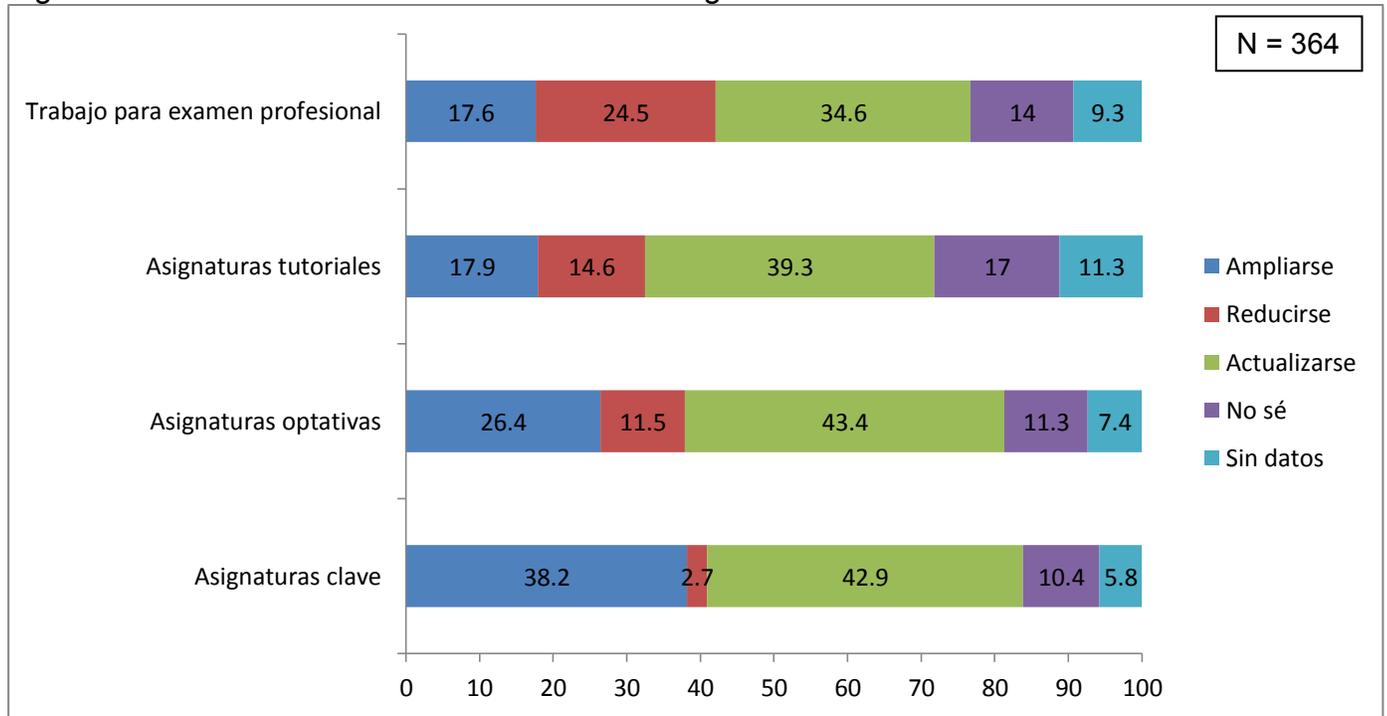


Figura 78. Participación de los profesores en el programa de tutores.

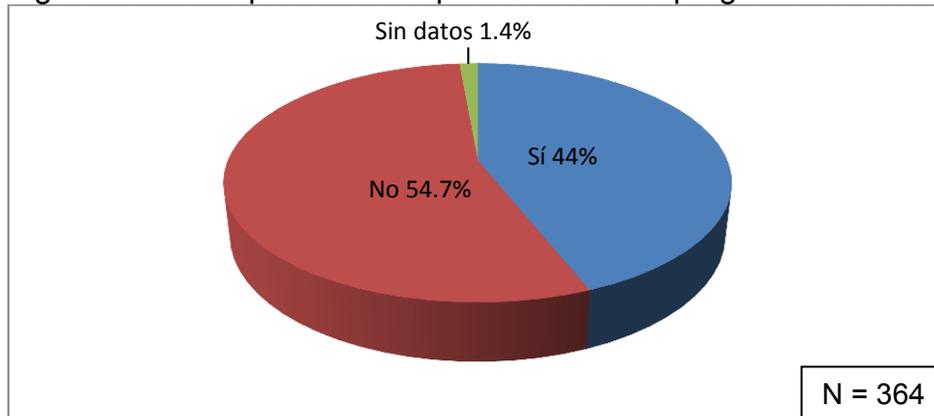


Figura 79. Número de alumnos asesorados en las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional.

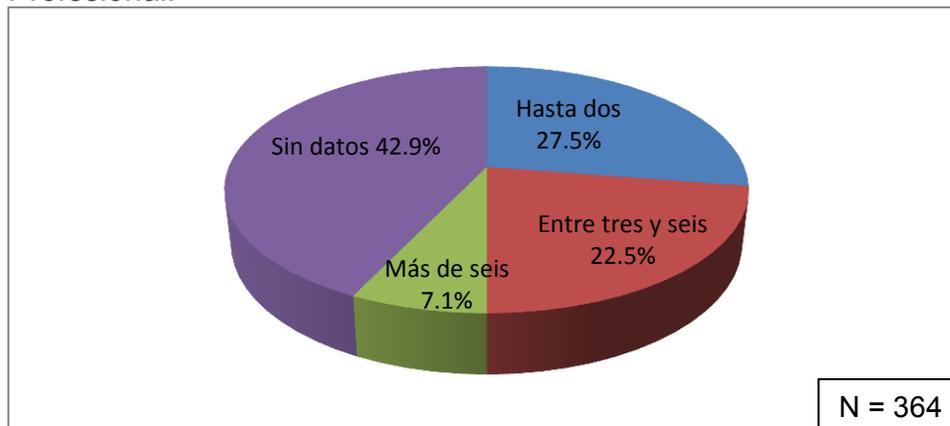


Figura 80. Culminación de la tesis en tiempo y forma de los alumnos asesorados.

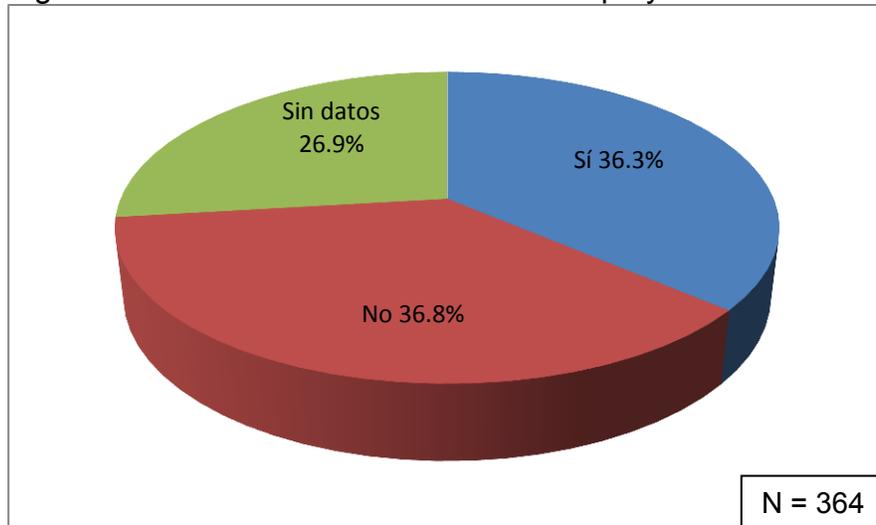


Figura 81. Problemas a los que se enfrentan los alumnos para concluir su tesis.



Figura 82. Número de veces que los profesores han participado como sinodales en exámenes profesionales en el último año.

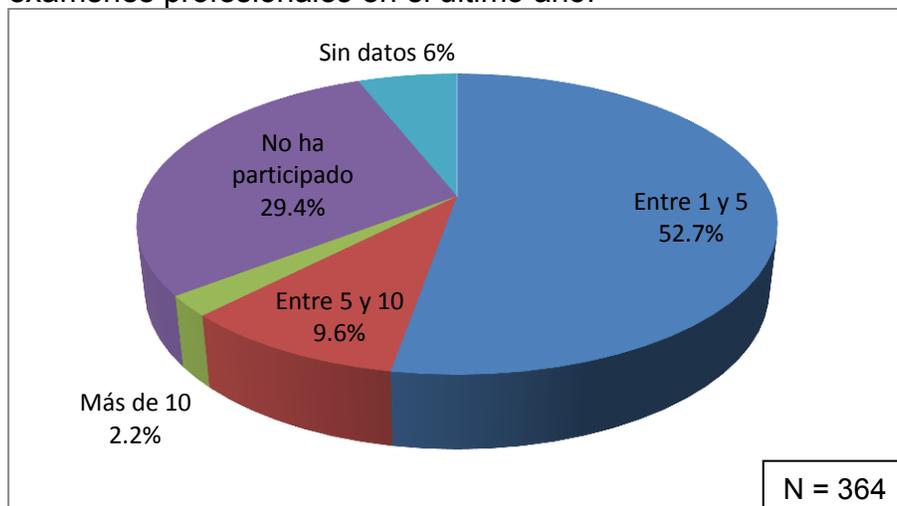


Figura 83. Modificación de las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional.

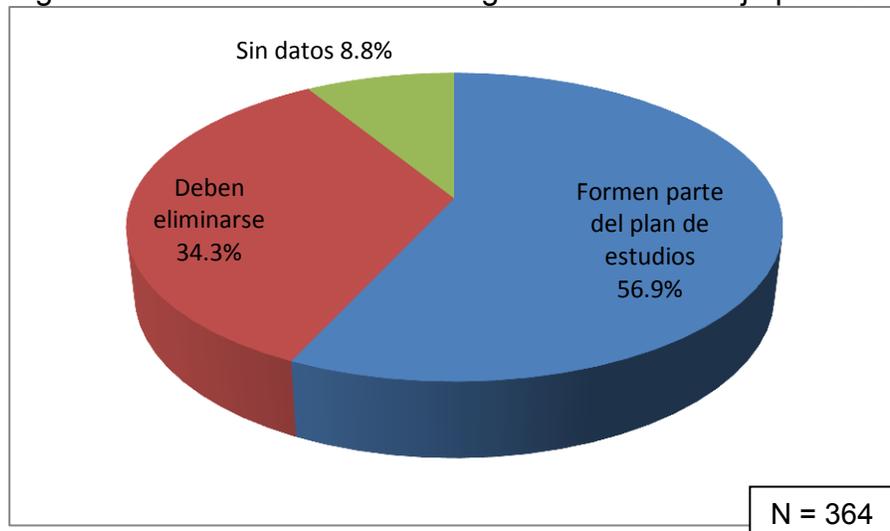


Figura 84. Contribución a los índices de titulación por parte de las asignaturas de Trabajo para Examen Profesional.

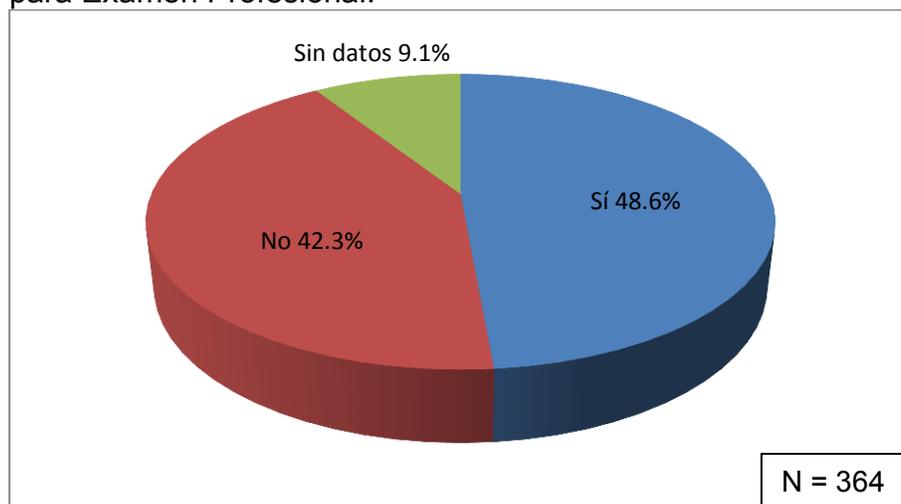


Figura 85. Necesidad de contar con otras formas de titulación.

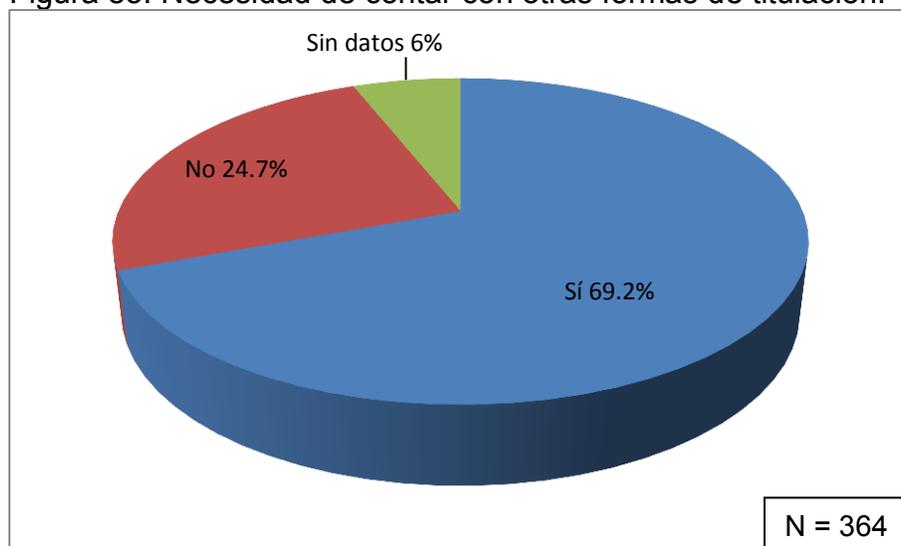
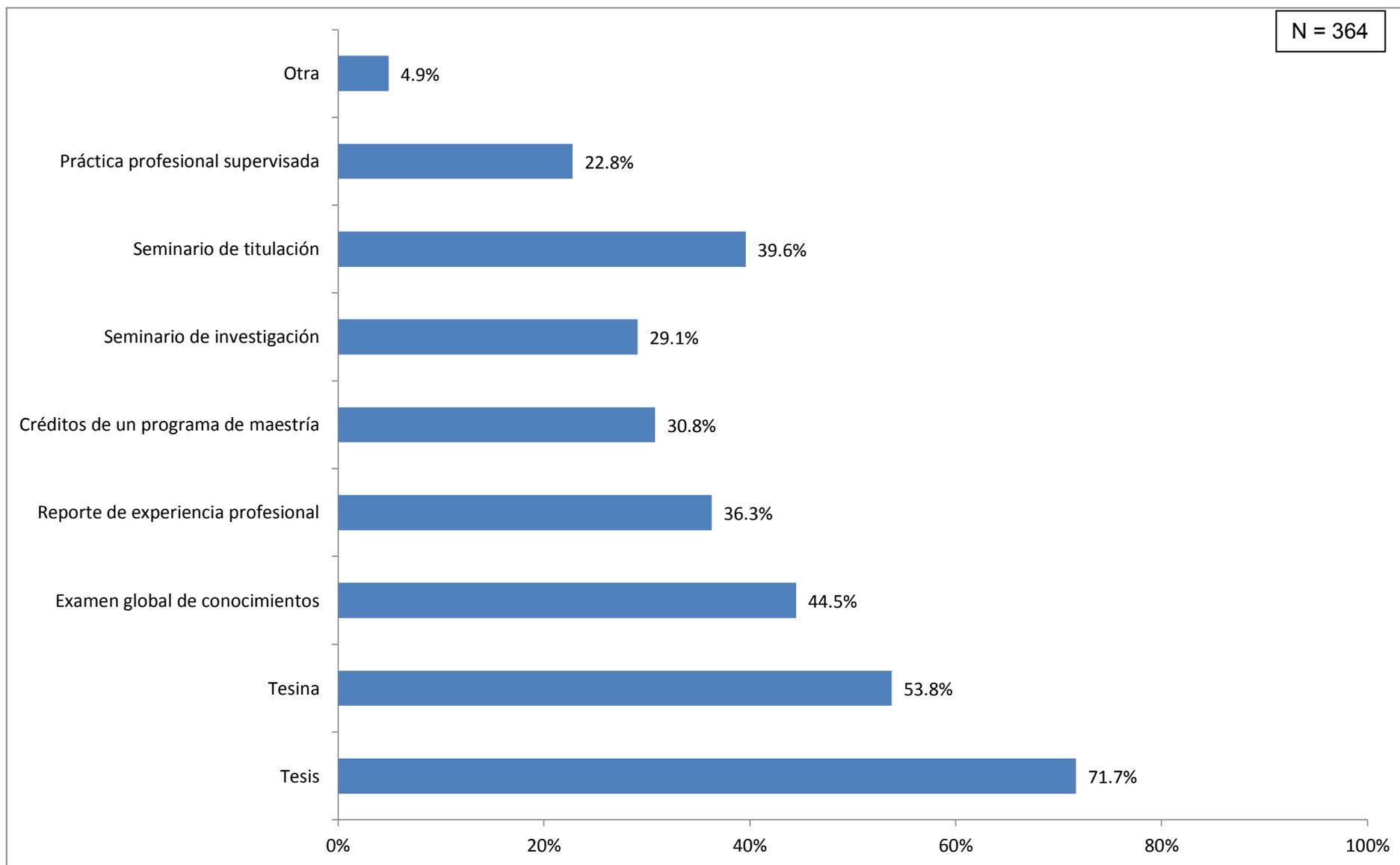


Figura 86. Formas de titulación más adecuadas\*.



\* En este reactivo los profesores podían elegir más de una opción de respuesta, por tal motivo la suma de los porcentajes no es igual a 100.