



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración
Facultad de Contaduría y Administración

**Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad
en alumnos del área de ciencias administrativas en IES del
noroeste de México. Estudio comparativo**

Tesis
Que para optar por el grado de:

Doctor en Ciencias de la Administración

Presenta:
Vicente Armenta López

Tutor principal:
Dra. María del Rocío Quesada Castillo

Tutores secundarios:
Dr. Eduardo Morales Ramos
"Rtqi tco c'f g'Rqui tcf q'gp'Elgpekcu'f g'ir'Cf o kpkutcel»p'"
"Hcewncf 'f g'Eqpvcf wt'c'{" 'Cf o kpkutcel»p'"
"
"Dr. Francisco García Fernández
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración
Facultad de Contaduría y Administración

"
México, D.F. Septiembre 2015



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.

Dr. Juan Manuel Ugarte Chávez
Coordinador del Doctorado
Presente

Como directora de tesis del alumno **Vicente Armenta López** quien ha cursado satisfactoriamente las actividades académicas correspondientes al Doctorado en Ciencias de la Administración de este Posgrado y entregado el borrador de investigación doctoral con el título "**Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad en alumnos del área de ciencias administrativas en IES del noreste de México. Estudio comparativo**" informamos a Usted que, después de una minuciosa revisión, aprobamos dicho trabajo para que el Mtro. Armenta lo defienda en su examen de grado.

Aprovecho la ocasión para solicitarle, de la manera más atenta, que de ser posible el examen se programe el día martes 14 de octubre a las 11:00 A.M. debido a que es el tiempo disponible de los doctores. Sin otro particular, aprovecho la ocasión para saludarle con cordialidad.

Atentamente

Ciudad Universitaria, D. F., a 23 de septiembre de 2014



Dra. María del Rocío Quesada Castillo
Tutor Principal

Dr. Eduardo Morales Ramos
Tutor



Dr. Francisco García Fernández
Tutor

A mi compañera y esposa Esther, por todo su apoyo en la transcripción de las entrevistas y reproducción de los instrumentos impresos. Pero sobre todo, por su apoyo moral en todo momento. A mis hijos Paola Cristina y Vicente Paúl, por la ayuda técnica y de relaciones sociales que recibí de su parte.

A mis tutores: Dra. María del Rocío Quezada Castillo, Dr. Eduardo Morales Ramos y Dr. Francisco García Fernández, gracias, por todas las sugerencias e indicaciones realizadas para fortalecer este trabajo, con experiencia y paciencia estuvieron siempre atentos a mis requerimientos en esta labor. Además, agradezco a mis sinodales: Dra. Gilda Rojas Fernández y Dr. Jorge Cardiel Hurtado, por las aportaciones realizadas al trabajo final.

A las instituciones de educación superior del noroeste de México; Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Occidente e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, les agradezco infinitamente, me hayan permitido entrar en sus instalaciones para realizar la presente investigación.

A los empleadores, directivos académicos, profesores y estudiantes, que proporcionaron su tiempo y los datos, para hacer posible el análisis de este trabajo. Muchas gracias, por haber colaborado desinteresadamente.

A la institución que hizo posible el inicio y culminación de este proyecto, Universidad Nacional Autónoma de México, sin olvidar a los miembros de la Coordinación del Doctorado en Ciencias de la Administración, y demás departamentos auxiliares.

Sin olvidar, al CONACYT quién apoyo financieramente este trabajo.

Gracias a todos.

Aprobaciones de la universidad.....	i
Agradecimientos.....	ii
Índice.....	iii
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	xi
Resumen.....	xii
Introducción.....	1
Capítulo I. El problema de investigación.....	5
1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	5
1.2. Justificación.....	8
1.3. Objetivos de investigación.....	12
1.3.1. Objetivo general.....	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
1.4. Interrogante central y preguntas de investigación.....	13
1.5. Hipótesis de investigación.....	13
Capítulo II. Marco teórico y referencial de la investigación.....	15
2.1. Marco de referencia.....	15
2.1.1. Antecedentes de la investigación.....	15
2.2. Marco teórico.....	17
2.2.1. Educación y trabajo, pilares de la economía mundial.....	17
2.2.2. Educación.....	21
2.2.3. Instituciones de educación superior (IES).....	26
2.2.4. Empleo.....	27
2.2.5. Economía y educación.....	28
2.2.6. Vinculación.....	31
2.2.7. Capital humano.....	35
2.2.8. Modelo educativo basado en competencias.....	37

2.2.9. Competencias.....	41
2.2.10. Empleabilidad.....	56
2.2.11. Administración y organización.....	63
2.2.12. Administración educative y del conocimiento.....	64
2.2.13. Gestión educativa, del conocimiento y del capital humano.....	66
2.2.14. Estrategias de administración.....	71
2.2.15. El profesor como administrador de competencias.....	74
2.2.16. El estudiante de ciencias de la administración.....	75
Capítulo III. Diseño metodológico.....	78
3.1. Metodología de la investigación.....	78
3.2. Tipo de investigación.....	79
3.3. Instrumentos de medición y software de análisis.....	80
3.4. Estudio piloto.....	82
3.5. Instrumentos aplicados a directivos y profesores.....	84
3.6. Análisis cuantitativo.....	85
3.7. Análisis cualitativo.....	87
3.8. La población de estudio.....	87
3.9. Obtención del tamaño de muestra.....	88
3.10. Período de desarrollo del trabajo.....	88
3.11. Fuentes de información disponibles.....	89
Capítulo IV. Desarrollo de competencias genéricas en IES públicas y privadas del Estado de Sinaloa. Resultados de la investigación.....	90
4.1. Las Instituciones de Educación Superior públicas.....	90
4.1.1. Características organizacionales de la FCA UAS.....	90
4.1.2. Actividades que desarrollan los directivos de la FCA UAS.....	91
4.1.3. Estrategias de los directivos y académicos de la IES pública 1 para el desarrollo de competencias de empleabilidad.....	93
4.1.3. 1. Con respecto a los directivos.....	93
4.1.3.2. Relativas a los profesores.....	99
4.1.4. Importancia (identificación y selección) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado.....	101

4.1.4.1. Desde la vision de los directivos.....	102
4.1.4.2. A partir de la óptica de los profesores.....	102
4.1.4.3. Panorámica de los estudiantes.....	103
4.1.5. Desarrollo de competencias genéricas, durante y al final del proceso formativo de los estudiantes.....	104
4.1.5.1. Desde la visión de los directivos.....	104
4.1.5.2. A partir de la óptica de los profesores.....	104
4.1.5.3. Panorámica de los estudiantes.....	105
4.1.6. Impacto del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno, al inicio y final de su formación académica.....	106
4.1.6.1. Según la opinión de profesores.....	106
4.1.6.2. De acuerdo al propio estudiante.....	107
4.1.7. Posible influencia del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES pública 1, al inicio y final de su formación académica.....	107
4.1.8. Perfil de ingreso del estudiante.....	109
4.1.9. Perfil de egreso del alumno.....	109
4.2.1. Características organizacionales de la UdeO.....	109
4.2.2. Actividades que desarrollan los directivos de la UdeO.....	109
4.2.3. Estrategias de los directivos y académicos para el desarrollo de competencias de empleabilidad	111
4.2.3.1. Con respecto a los directivos.....	111
4.2.3.2. Relativas a los profesores.....	117
4.2.4. Importancia (identificación y selección) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado de la IES pública 2.....	118
4.2.4.1. Desde la vision de los directivos.....	118
4.2.4.2. A partir de la óptica de los profesores.....	119
4.2.4.3. Panorámica de los estudiantes.....	119
4.2.5. Desarrollo de competencias genéricas, durante y al final del proceso formativo de los estudiantes.....	120
4.2.5.1. Desde la visión de los directivos.....	120
4.2.5.2. A partir de la óptica de los profesores.....	121

4.2.5.3. Panorámica de los estudiantes.....	121
4.2.6. Impacto del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno, al inicio y final de su formación académica.....	122
4.2.6.1. Según la opinión de profesores de la IES pública 2.....	122
4.2.6.2. De acuerdo al propio estudiante de la IES pública 2.....	123
4.2.7. Posible influencia del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES pública 2, al inicio y final de su formación académica.....	124
4.2.8. Perfil de ingreso del estudiante de la IES pública 2.....	126
4.2.9. Perfil de egreso del alumno de la IES pública 2.....	127
4.3 Las Instituciones de Educación Superior privadas.....	127
4.3.1. Características organizacionales del ITESM.....	127
4.3.2. Actividades que desarrollan los directivos del ITESM.....	127
4.3.3. Estrategias de los directivos y académicos para el desarrollo de competencias de empleabilidad.....	129
4.3.3.1. Con respecto a los directivos de la IES privada.....	129
4.3.3.2. Relativas a los profesores de la IES privada.....	137
4.3.4. Importancia (identificación y selección) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado de la IES privada.....	138
4.3.4.1. Desde la vision de los directivos.....	138
4.3.4.2. A partir de la óptica de los profesores.....	139
4.3.4.3. Panorámica de los estudiantes.....	140
4.3.5. Desarrollo de competencias genéricas, durante y al final del proceso formativo de los estudiantes de la IES privada.....	140
4.3.5.1. Desde la visión de los directivos.....	140
4.3.5.2. A partir de la óptica de los profesores.....	141
4.3.5.3. Panorámica de los estudiantes.....	142
4.3.6. Desempeño logrado en competencias genéricas al final de la carrera, por el estudiante de la IES privada.....	142
4.3.6.1. Según la opinión de profesores de la IES privada.....	143
4.3.6.2. De acuerdo al propio estudiante de la IES privada.....	143

4.3.7. Posible influencia del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES privada, al inicio y final de su formación académica.....	144
4.3.8. Perfil de ingreso del estudiante.....	146
4.3.9. Perfil de egreso del alumno.....	146
4.4. Análisis comparativo entre IES.....	147
4.4.1. Comparación entre estudiantes de las IES implicadas.....	147
4.4.2. Situación laboral de los estudiantes: IES públicas y privada.....	151
4.4.2.1 Situación laboral inicial.....	151
4.4.2.2. Situación laboral final.....	152
4.4.3. Resumen de resultados en estudiantes de las IES públicas y privada.....	153
4.4.4. Comparación entre profesores de las IES implicadas.....	154
4.4.5. Comparación entre directivos de las IES implicadas.....	158
4.4.6. Primer momento del análisis: importancia de las competencias genéricas en la formación profesional de los estudiantes universitarios.....	160
4.4.7. Segundo momento del análisis: desarrollo de competencias genéricas durante la formación profesional de los estudiantes universitarios.....	163
4.4.8. Tercer momento del análisis: desempeño en competencias genéricas al final de la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios.....	167
4.4.9. Momentos en el análisis de competencias genéricas.....	170
4.4.10. Propuesta de reducción de variables mediante análisis factorial, considerando la totalidad de observaciones en el estudio.....	171
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	177
5.1. Primer momento del análisis: importancia de las competencias genéricas en la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios.....	177
5.1.1. Institución de Educación Superior privada.....	177
5.1.2. Institución de Educación Superior pública 1.....	177
5.1.3. Institución de Educación Superior pública 2.....	178
5.1.4. Validación y/o comprobación de hipótesis H_1	179
5.2. Segundo momento del análisis: desarrollo de competencias genéricas durante la formación profesional de los estudiantes universitarios.....	179
5.2.1. Estudiantes.....	179

5.2.2. Profesores.....	179
5.2.3. Directivos.....	180
5.2.4. Empleadores.....	180
5.2.5. Validación y/o comprobación de hipótesis H_2 y H_3	181
5.3. Tercer momento del análisis: desempeño en competencias genéricas al final de la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios.....	181
5.3.1. Estudiantes.....	182
5.3.2. Profesores.....	182
5.3.3. Validación y/o comprobación de hipótesis H_4 y H_5	184
5.4. Limitaciones de la investigación.....	184
5.5. Recomendaciones de la investigación.....	185
5.6. Resultados inesperados.....	185
Referencias.....	188
Anexos.....	203

Tabla 1. Definición de variables.....	14
Tabla 2. Definiciones de competencia.....	45
Tabla 3. Metodologías que permiten desarrollar competencias.....	53
Tabla 4. Definiciones del concepto de empleabilidad.....	60
Tabla 5. Diferencias y similitudes observadas entre la universidad mexicana y la Universidad de Deusto	80
Tabla 6. Software y actividad realizada.....	82
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad.....	83
Tabla 8. Estadísticos total-elemento.....	83
Tabla 9. Correlación entre ítems.....	84
Tabla 10. Codificación de variables.....	85
Tabla 11. Población de estudio (N).....	87
Tabla 12. Códigos de las competencias analizadas.....	101
Tabla 13. Importancia de las competencias genéricas: directivos IES pública 1.....	101
Tabla 14. Importancia de las competencias genéricas: profesores IES pública 1.....	102
Tabla 15. Importancia de competencias genéricas: estudiantes IES pública 1.....	102
Tabla 16. Competencias desarrolladas: directivos IES pública 1.....	103
Tabla 17. Contribución a formación de competencias: profesores IES pública 1.....	104
Tabla 18. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES pública 1.....	104
Tabla 19. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES pública 1.....	105
Tabla 20. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES pública 1.....	106
Tabla 21. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública 1.....	107
Tabla 22. Situación laboral final: estudiantes IES pública 1.....	107
Tabla 23. Competencias importantes: directivos IES pública 2.....	119
Tabla 24. Importancia de competencias genéricas: profesores IES pública 2.....	119
Tabla 25. Importancia de competencias genéricas: estudiantes IES pública 2.....	120
Tabla 26. Desarrollo de competencias genéricas: directivos IES pública 2.....	121
Tabla 27. Desarrollo de competencias genéricas: profesores IES pública 2.....	121
Tabla 28. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES pública 2.....	122
Tabla 29. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES pública 2.....	123

Tabla 30. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES pública 2.....	124
Tabla 31. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública 2.....	124
Tabla 32. Situación laboral final: estudiantes IES pública 2.....	125
Tabla 33. Competencias importantes: directivos IES privada.....	138
Tabla 34. Importancia de competencias genéricas: profesores IES privada.....	139
Tabla 35. Competencias importantes: estudiantes IES privada.....	140
Tabla 36. Competencias desarrolladas: directivos IES privada.....	141
Tabla 37. Competencias desarrolladas: profesores IES privada.....	141
Tabla 38. Competencias desarrolladas: estudiantes IES privada.....	142
Tabla 39. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES privada.....	143
Tabla 40. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES privada.....	144
Tabla 41. Situación laboral inicial: estudiantes IES privada.....	144
Tabla 42. Situación laboral final: estudiantes IES privada.....	145
Tabla 43. Competencias genéricas importantes: IES públicas y privada.....	147
Tabla 44. Competencias genéricas desarrolladas: IES públicas y privada.....	148
Tabla 45. Desempeño en competencias: IES públicas y privada.....	149
Tabla 46. Situación laboral inicial: estudiantes IES públicas y privada.....	151
Tabla 47. Situación laboral final: estudiantes IES públicas y privada.....	152
Tabla 48. Resumen de resultados: estudiantes IES públicas y privada.....	153
Tabla 49. Competencias genéricas importantes: profesores IES públicas y privada.....	155
Tabla 50. Competencias genéricas desarrolladas: profesores IES públicas y privada.....	156
Tabla 51. Desempeño en competencias: profesores IES públicas y privada.....	157
Tabla 52. Competencias genéricas importantes: directivos IES públicas y privada.....	158
Tabla 53. Competencias genéricas desarrolladas: directivos IES públicas y privada.....	159
Tabla 54. Resumen de la importancia de competencias genéricas: IES públicas y privada.....	160
Tabla 55. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES públicas y privada.....	164
Tabla 56. Desarrollo de competencias genéricas: empleadores.....	166
Tabla 57. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES públicas y privada.....	168
Tabla 58. Momentos del análisis: IES públicas y privada.....	170

Tabla 59. Varianza total explicada por el método de análisis de componentes principales.....	173
Tabla 60. Matriz de componentes rotados: método varimax.....	174
Tabla 61. Tabla de factores: análisis factorial exploratorio.....	175

Figura 1. Cifras de PEA en México y Sinaloa (INEGI, 2009).....	7
Figura 2. PEA y formación continua a nivel nacional y estatal (INEGI, 2009).....	9
Figura 3. Cifras económicas del INEGI (2014).....	28
Figura 4. Situación laboral del estudiante: IES pública 1.....	108
Figura 5. Situación laboral del estudiante: IES pública 2.....	125
Figura 6. Situación laboral del estudiante: IES privada.....	145
Figura 7. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública y privada.....	152
Figura 8. Situación laboral final: estudiantes IES pública y privada.....	152
Figura 9. Gráfico de sedimentación.....	174
Figura 10. Gráfico de componentes en espacio rotado.....	175

Es propósito del presente estudio comparativo determinar qué competencias genéricas son consideradas más importantes para la formación de los estudiantes por tres universidades del noroeste mexicano, así como aquellas más desarrolladas y con mejor desempeño de los jóvenes del área económico-administrativa, también, conocer las estrategias utilizadas para desarrollar dichas competencias y su posible efecto en la empleabilidad del alumno de último grado. El trabajo es transversal, mayormente descriptivo y correlacional, y se fundamenta en la teoría del capital humano y el modelo de aprendizaje basado en competencias. Utilizando el método mixto, mediante una entrevista semiestructurada aplicada a directivos, y cuestionarios de manera electrónica e impresa con profesores, estudiantes y empleadores. Los resultados se triangularon para dar validez de constructo y para la confiabilidad de los instrumentos se utilizó alfa de Cronbach y análisis factorial exploratorio. El análisis cualitativo de datos se realizó con Atlas.ti y el análisis cuantitativo con SPSS. Los resultados obtenidos en las universidades analizadas muestran congruencia en cuanto a las competencias más importantes, las mejor desarrolladas y donde tienen su mejor desempeño los estudiantes, dichos resultados coinciden también con lo encontrado en la teoría al respecto. Sobresale el desarrollo de las TIC como la competencia más importante, mejor desarrollada y donde los estudiantes tienen su mejor desempeño. La competencia denominada orientación al aprendizaje se muestra ausente en todo momento. La universidad privada utiliza más estrategias para desarrollar competencias y la empleabilidad de sus alumnos muestra un cambio positivo mayor que las universidades públicas.

Palabras clave:
Competencias genéricas
Empleabilidad
Educación superior
Estudiantes
Desarrollo

Introducción

Actualmente corporaciones internacionales como El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), se muestran interesadas en la problemática educativa a nivel mundial, ya que se considera que la educación es un factor que potencia el desarrollo económico de las naciones. No se puede descartar que la inversión en educación pueda rendir frutos tanto a nivel económico, como social, he ahí la preocupación de estas organizaciones.

Se considera que apoyar a los países en vías de desarrollo mediante préstamos etiquetados para educación es una forma de generar crecimiento económico. Este hecho reviste gran importancia, debido a que se relaciona fuertemente el nivel educativo de un pueblo con su productividad.

En México, la mayoría (83.27%) de la población en edad productiva no cuenta con educación superior, además, sólo el 11.99% de esta misma población continúan con su preparación formal (hayan obtenido o no un título profesional). De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009), de una población mexicana económicamente activa (PEA¹) de 46 748 117 personas, sólo 7 820 397 (correspondiente a un 16.73%) han concluido la educación superior. Además, del total de 46 748 117 de mexicanos en edad de trabajar, 41 179 530 ya no continúan estudiando o nunca estudiaron formalmente, la principal razón por la cual no estudian es la económica.

Países como México siguen las recomendaciones de estos organismos, de invertir en educación para ser más productivos, en concordancia con el concepto de capital humano, entendido por la OCDE como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y

¹ La OIT recomienda que la población en edad de trabajar se establezca de conformidad con las legislaciones nacionales. En el caso de México, la Ley Federal del Trabajo (artículo 22) establece como edad legal mínima los 14 años; organismos internacionales como la OCDE estandarizan el referente a 15 años en sus estadísticas armonizadas. INEGI considera como población económicamente activa, a todas las personas con edad mínima de 14 años y que se encuentran ocupados en alguna actividad productiva.

económico (Keeley, 2007, p. 31). A su vez, la OCDE a través del Proyecto DeSeCo (Desarrollo y selección de competencias), expresa que una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999). Sin embargo, Gimeno Sacristán (2009) advierte en una de sus tesis, «la utilidad de una propuesta no está garantizada por el solo hecho de proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales».

Es observable que las competencias forman parte del capital humano y le dan mayor importancia a este concepto. Por este motivo, la política educativa actual trata de vincular a la educación con el mercado laboral a través del concepto de competencias de empleabilidad, como lo podemos observar en el modelo de educación basado en competencias.

En esta temática, es importante revisar metodológicamente la relación universidad - empresa en el contexto mexicano para conocer sobre la interacción universitario - empleador. Por este motivo, el proyecto de investigación “Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad en alumnos del área de ciencias administrativas en IES del noroeste de México. Estudio comparativo”, tiene por objeto hacer un análisis de la empleabilidad de los alumnos adscritos en carreras del área de los negocios, como administración, contabilidad, mercadotecnia, negocios y comercio internacional; pertenecientes a tres Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas (dos públicas y una privada), en correspondencia con las competencias y habilidades que se supone obtiene el alumno durante su estancia en la universidad. Previo a lo anterior, se determinará cuál es la opinión de los futuros empleadores y de los encargados de la contratación con respecto a las competencias de empleabilidad que le son requeridas al egresado universitario en el mercado laboral, al momento de solicitar un empleo o autoemplearse.

El estudio que se realizó se sustenta en la teoría del capital humano y el modelo educativo basado en competencias, ya que ambos explicarían la empleabilidad del alumno, durante y después de egresar de la universidad. Considerando que la literatura se ha aproximado al concepto de empleabilidad a través de distintos puntos de vista y enfoques, por lo cual se puede considerar como un constructo. Así, Hillage and Pollard (1998), definieron el

concepto de empleabilidad como “la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo y obtener un nuevo empleo si se requiriese”. Los autores consideran que la empleabilidad de un individuo comprende, “*skills*” (habilidades) y actitudes, aunque reconocen que estar en su posesión no garantiza el hecho de poderse mover en el mercado de trabajo y desarrollar su potencial.

Por su parte, Yorke (2004), intenta añadir nuevos elementos a la definición establecida y se refiere a la empleabilidad de los graduados universitarios como “un conjunto de logros -habilidades, conocimientos y atributos personales - que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía”.

Muñoz (2006), comenta que la empleabilidad de los jóvenes que egresan de las instituciones de educación superior – es decir, la probabilidad de que ellos desempeñen una ocupación adecuada a su preparación académica – depende del grado en que se cumplan dos condiciones. Por un lado, una correspondencia entre las características de su formación y los requerimientos de las ocupaciones – conocimientos, competencias y actitudes necesarios para trabajar exitosamente en su profesión – que esos jóvenes desean desempeñar en el mercado laboral. Por otro lado, es necesario un razonable equilibrio entre la cantidad de jóvenes que egresan de las IES y la capacidad del sistema económico para absorberlos en condiciones aceptables, lo cual es responsabilidad del Estado.

La empleabilidad está relacionada con el desarrollo de competencias (y por ende de capital humano) que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo. Las competencias profesionales son, por tanto, claves para la comprensión del concepto de empleabilidad, pero nos interesa la aproximación al estudio de las competencias profesionales con el objetivo de analizar cuáles son las competencias más valoradas en el mundo del trabajo y que por tanto potencian la empleabilidad de quienes las poseen (García, 2008).

Conforme a lo citado, el presente trabajo pretende responder a la interrogante central, ¿Cuál es la importancia, nivel de desarrollo y desempeño de competencias genéricas de los alumnos de ciencias administrativas en IES del noroeste de México, además, cuáles estrategias administrativas se utilizan para lograr lo anterior, y que impacto tienen en la

empleabilidad del alumno?, mediante la descripción de los resultados obtenidos a partir de la aplicación y análisis de un instrumento de medición a universitarios adscritos a profesiones como; Administración de Empresas, Contaduría, Mercadotecnia, y, Negocios y Comercio Internacional, pertenecientes a dos universidades públicas y una privada, todas ellas mexicanas y ubicadas en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Se estudian las competencias genéricas o de empleabilidad, porque de acuerdo con estudios realizados por Harvey (2000), DEST (2002), Thieme (2007), BIHECC (2007), Shams *et al.* (2007), Roig y Villarreal (2008), Mohamad y Gani (2009), Olmos (2009) y Rodríguez Espinar (2010), actualmente, estas competencias son las más valoradas por los empleadores.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se realiza el planteamiento del problema; posteriormente, se revisan las teorías que servirán de sustento al estudio; en un tercer nivel se plantea el diseño metodológico de la investigación; la exposición de los resultados encontrados se considera en la cuarta posición; y al final en un quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I. El problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema de investigación

El término de competencias se desarrolló a partir de la década de los ochenta en el ámbito académico, en países desarrollados como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia y Canadá. Posteriormente, a finales de la década de los noventa esta teoría fue retomada por la Unión Europea, participando alrededor de 40 países en ello. A partir de la declaración de Bolonia (1999) y el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se marcó el propósito para la primera década del siglo XXI (2000-2010) de conformar un paquete de 35 competencias genéricas o transversales para ser adaptadas y aplicadas. Como parte de esta empresa surge el Proyecto *Tuning*, liderado por la Universidad de Deusto y la Universidad de *Gröningen*, de España y Holanda, respectivamente. El proyecto Tuning Europeo ha sido extendido a América Latina, a principios del siglo XXI, involucrándose en esta idea a países como Brasil, Argentina, Colombia, Chile, México, Uruguay, Perú, entre otros.

La cultura de las competencias se ha instaurado en el sistema educativo mexicano. Desde 2004 se instituyó en Preescolar por medio del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004); en Primaria, mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2009); en Secundaria por medio de la Reforma de Educación Secundaria 2006 (RES 2006); y en Preparatoria, la Subsecretaría de Educación Media Superior estableció la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS 2008) (Villalobos, 2010, p.8). En Educación Superior hasta el año 2013 no existe alguna reforma de manera oficial, excepto para el Subsistema de Educación Superior Tecnológica, sin embargo, una gran cantidad de instituciones educativas públicas y privadas han venido desarrollando en los últimos años el modelo educativo basado en competencias (MEBC).

Las instituciones que hoy son sujeto de estudio en este trabajo en el Estado de Sinaloa, manifiestan en sus planes de estudio el desarrollo de competencias genéricas y específicas, aclarando que sólo las primeras competencias son objeto de estudio en esta investigación. En el ámbito educativo, según la versión de Castillo y Cabrerizo (2009, p. 69), la competencia puede ser entendida como educación para la eficacia y para satisfacer las demandas del mercado. Considerada de esta manera, esta idea de competencia se entiende de corte técnico y material. Sin embargo, este concepto puede presentar otras versiones

más completas, donde se incluyan aspectos más amplios que tengan que ver con la formación integral de las personas.

Veamos ahora la versión de Argudín (2010, p. 15) desde el enfoque de la educación, se concibe como un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

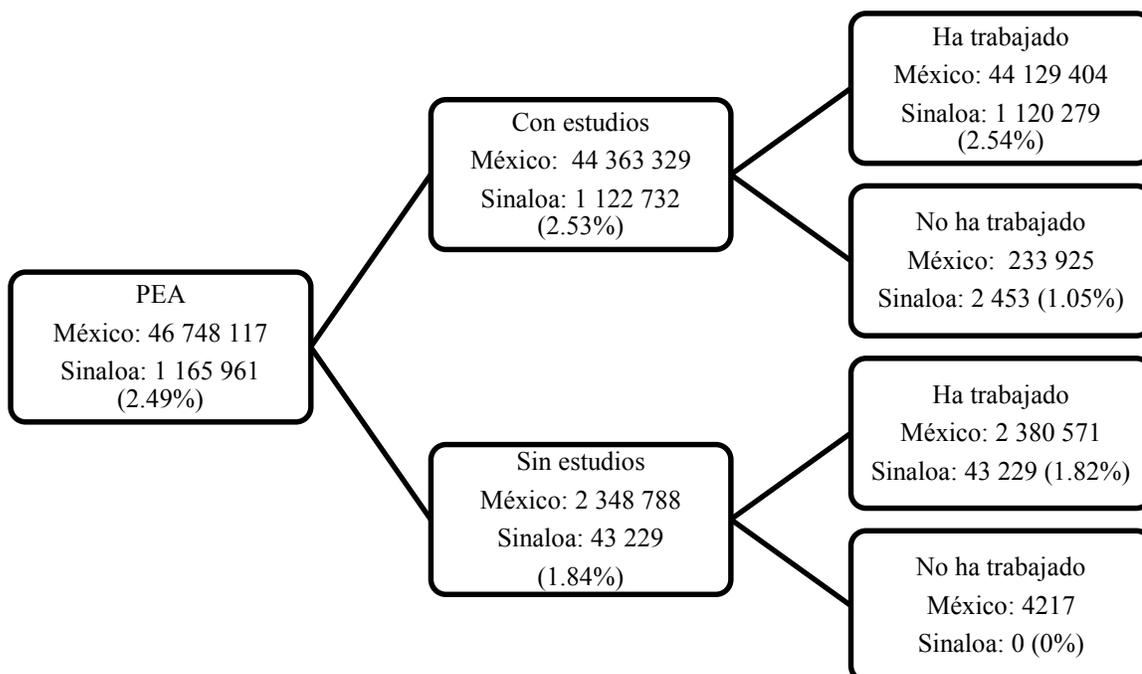
Tal y como nos indican Mungaray (2001) y Campos (2008), la educación superior es un proyecto social que no termina con la educación y la formación profesional. Necesita que los egresados se aseguren una oportunidad para desempeñar su formación de forma productiva. Es decir, que se organice el proceso educativo para la transición de los egresados al mundo del trabajo, la transición a la vida activa. Por lo tanto, cuando los egresados no se incorporan a esta cadena productiva, la educación superior es cuestionada como medio de movilidad social de los individuos, pero también como espacio de interacción entre demandantes y ofertantes de empleos profesionales. Esto se origina debido a que las instituciones de educación superior, igual que las empresas, tienen cada una sus propios objetivos.

La crisis del sector laboral en México, se caracteriza por una sobreoferta de profesionistas y en pocas vacantes laborales para satisfacerla, esto ha provocado una dura competencia en la lucha por conseguir un empleo. Ante esta situación, aumentar la empleabilidad de un profesionista para reducir la brecha que lo separa de los puestos que demandan las empresas es una solución propuesta por grupos interesados (Melchor, 2010).

En la figura 1 se muestra la correspondencia de empleo y educación para nuestro país y el Estado de Sinaloa, de acuerdo a cifras del 2009.

Ante este panorama, la universidad requiere intensificar su trabajo académico, administrativo y de vinculación, para lograr mejores resultados respecto a la formación o preparación de los alumnos para acceder al campo laboral, es necesario un mayor acercamiento entre la escuela y las empresas para contrarrestar la inercia de funcionar cada quién por su lado. Se considera actualmente a la empleabilidad como el detonante para lograr un acercamiento mayor del binomio universidad–empresa.

Figura 1. Cifras de PEA en México y Sinaloa (INEGI, 2009)



Fuente: elaboración propia del autor, con cifras del INEGI (2009).

Nota: El porcentaje representa la proporción que le corresponde al Estado de Sinaloa respecto al país.

Lo único que pueden hacer las IES es formar con máximos de excelencia para hacer a los egresados más competitivos, pero de nada sirve el acercamiento de las empresas y la IES si no hay suficientes plazas. Ese es el problema estructural... incluso la calidad podría haber bajado por tan sólo adaptarse a los empleadores.

En nuestro país, a partir del inicio del siglo XXI se ha intensificado la evaluación educativa en el nivel superior y los que le preceden, con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Pimienta, 2008, p. 10). Sin embargo, a fechas actuales, la evaluación de las competencias no es decretada oficialmente para el nivel superior, por instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La autoevaluación es una forma de evaluar competencias por el mismo estudiante, Tobón, Pimienta y García (2010, p. 130) comentan que «es de mucha utilidad elaborar cuestionarios con ítems² cualitativos y cuantitativos para que los alumnos valoren la formación de sus competencias».

² Se refiere a los cuestionamientos que son incluidos en un cuestionario.

El problema fundamental propósito de investigación, es determinar cuáles competencias genéricas son las que se requieren en el campo laboral del egresado en ciencias económico-administrativas de IES del noroeste de México, y que deben ser suministradas a través de los planes de estudio. Además, si dichas competencias son desarrolladas realmente por los alumnos durante su tiempo de formación en estos centros educativos.

De no resolverse esta situación, implicaría que el trabajo de la universidad sería infructuoso, ya que se producirían egresados sin cubrir los requisitos del campo laboral y de la sociedad, se estaría produciendo un capital humano poco redituable para el crecimiento económico del país.

Esta investigación se realizó mediante la modalidad de un estudio comparativo con enfoque mixto cualitativo-cuantitativo y se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Occidente (UdeO) e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), todas ellas pertenecientes al ramo de la Educación Superior Pública y Privada, ubicadas en el Estado de Sinaloa, México. El período de tiempo que contempló fue de 2010 a 2013.

1.2. Justificación

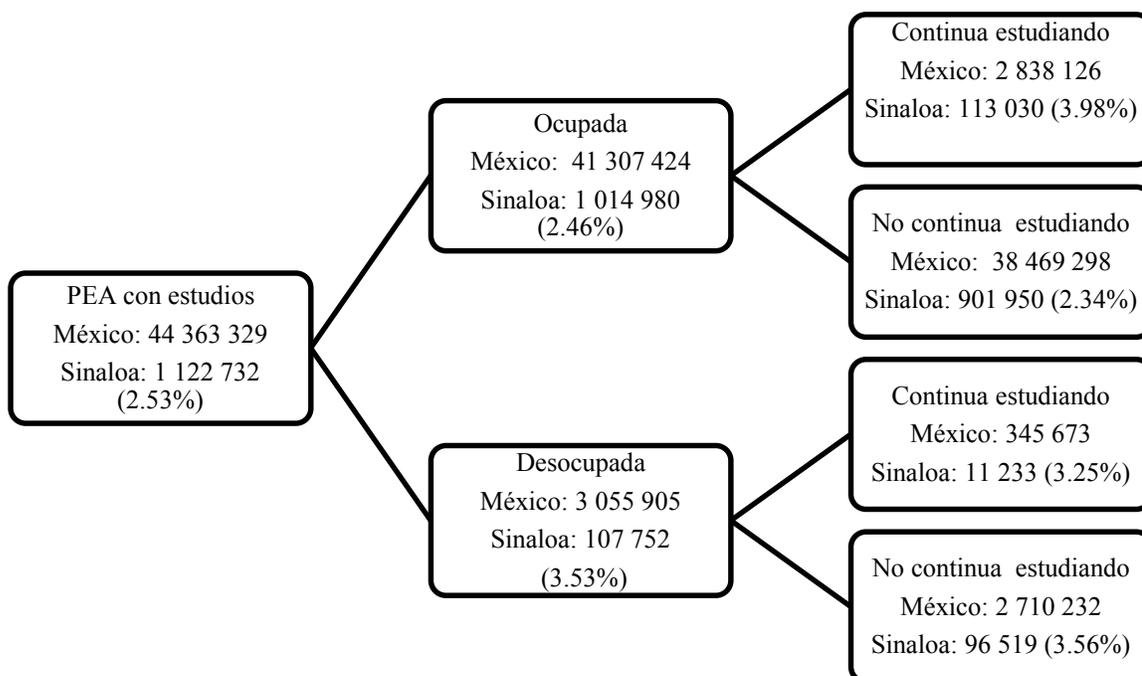
Como en todos los procesos productivos que practican el mejoramiento continuo, las instituciones de educación superior se interesan primordialmente por la calidad educativa de sus egresados, en este caso los alumnos de las carreras relacionadas con los negocios y la administración, como son: Contaduría Pública, Administración de Empresas, Mercadotecnia, Negocios y Comercio Internacional y otras, que forman parte de la oferta educativa de universidades públicas y privadas del noroeste mexicano.

Dichas universidades, como muchas otras en México, se encuentran inmersas actualmente en procesos de acreditación de calidad académica y administrativa de programas y planes de estudio, infraestructura, recurso humano y demás elementos inherentes a la educación. Se revisan los insumos y procesos relativos a la educación superior formal, pero también los productos.

La relación entre el nivel de ocupación y la formación continua de habitantes de México y Sinaloa se muestra en la figura 2.

De acuerdo a lo anterior, es una prioridad para las IES, específicamente para la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) zona centro, Universidad de Occidente (UdeO) región Culiacán, e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Figura 2. PEA y formación continua a nivel nacional y estatal (INEGI, 2009)



Fuente: elaboración propia del autor, con datos del INEGI (2009).

Nota: El porcentaje representa la proporción que le corresponde al Estado de Sinaloa respecto al país.

Campus Sinaloa, conocer el nivel de desarrollo logrado en competencias genéricas por los alumnos que egresan de las distintas carreras del área de las ciencias administrativas, ya que esto es parte de la responsabilidad social que le corresponde a la institución y además es un componente del ciclo de la calidad educativa, el retroalimentar los planes y programas de estudio; con los cuales se está formando al futuro profesionalista de negocios en México. Como comentan González, Wagenaar y Beneitone (2004) «las instituciones de educación superior deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior».

El problema es que se conoce muy poco sobre cuáles estrategias son implementadas y en qué medida impactan el desarrollo de las competencias de empleabilidad de los alumnos al interior de las universidades mencionadas anteriormente. El propósito del presente estudio es aportar elementos de juicio con sustento científico que ayuden a resolver esta problemática en función de los resultados encontrados.

Con el proyecto de investigación que se titula “Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad en alumnos de ciencias administrativas en IES del Noroeste de México. Estudio comparativo”, se planea retroalimentar la teoría del proceso administrativo de la educación, al analizar la relación que existe entre las competencias genéricas suministradas a los estudiantes de nivel superior y las que realmente son requeridas a los mismos en el campo laboral, ya que de acuerdo con García Espejo e Ibáñez (2006, p. 140) se observa una falta de ajuste entre las competencias demandadas en el puesto de trabajo y las obtenidas en la formación universitaria.

Como menciona Muñoz (2006) «es necesario que las IES revisen la orientación de sus funciones de docencia, investigación, servicio y difusión, con el fin de incluir algunas actividades que se dirijan hacia el análisis, interpretación y gradual solución de los problemas que afectan a las actividades realizadas fuera de los sectores hegemónicos³ del sistema económico del país».

En opinión de Riveira y Mataix (2005) «se ha alcanzado un destacable consenso a nivel institucional, sobre el valor de la empleabilidad de los graduados universitarios: 91% de los dirigentes de las instituciones europeas de educación superior consideran que la empleabilidad de sus graduados es un tema importante o incluso muy importante cuando diseñan o reestructuran el currículo académico». Desde esta perspectiva, el presente estudio puede enriquecer la teoría existente, desde el punto de vista del enfoque metodológico, para realizar la evaluación de competencias de empleabilidad por parte de las IES.

El proyecto se enmarca dentro del proceso administrativo de la formación, ya que la retroalimentación de los procedimientos educativos a través de los productos obtenidos es parte de la función administrativa de control o dirección. Por tal motivo, si con la

³ Relativo a la hegemonía, supremacía de un estado o de una clase social sobre otra (Tomado de diccionario enciclopédico Larousse conciso e ilustrado, 2001).

colaboración de este trabajo se lograra mejorar la empleabilidad de los egresados de Ciencias de la Administración en México, al mismo tiempo se podría estar contribuyendo a mejorar aspectos económicos y sociales de las familias mexicanas y de la sociedad en general, lo cual es una misión de la Administración como profesión.

Conforme a lo expresado por Campos (2008), «en estos últimos años se está empezando a optar por enseñanzas que ofrezcan más posibilidades de empleabilidad a los egresados universitarios, para evitar los desajustes entre nivel de formación y ocupación profesional». Una de las funciones primordiales de la universidad es preparar a sus alumnos para el ejercicio de actividades profesionales y/o empresariales. Para conocer si la universidad cumple con este cometido es necesario disponer de información de los egresados universitarios. Precisamente, Internet sería la herramienta idónea para que los egresados aportasen dicha información a las universidades. A partir de estas ideas se han desarrollado algunas aplicaciones para que los egresados introduzcan, a través de Internet, información relacionada con su historial laboral y formativo posterior a su paso por la universidad (Moyano, 2006). Lo anterior implica un proceso de retroalimentación de los propios egresados a las universidades, mediante el seguimiento de los egresados en su campo laboral por las propias instituciones de educación superior.

El proceso de formación de competencias curriculares en IES consiste de tres etapas: definición, desarrollo y evaluación; dicho proceso requiere de la retroalimentación para ser mejorado, por tal motivo, las competencias que se desarrollan en la escuela se deben evaluar en la escuela para cerrar el ciclo educativo, sin menospreciar la importancia que implica que también se puedan evaluar en el campo de trabajo. Siendo los profesores y los mismos estudiantes quienes evalúen dicho desarrollo.

En nuestro estudio la investigación se centrará en alumnos no egresados de los últimos grados de las distintas carreras del área de los negocios.

Los resultados de la investigación realizada, muestran indicios para que las instituciones de educación superior mexicanas formen con eficacia y eficiencia en competencias de empleabilidad a sus estudiantes. Todo esto genera que el sistema educativo produzca egresados que pueden ser más demandados por el mercado laboral (Shams, *et al.*, 2007) y se reduzcan las diferencias funcionales entre escuela y empresa.

Las competencias genéricas o transversales tienen la característica de ser comunes a distintas carreras (situación que no ocurre con las competencias específicas), lo cual hace posible su estudio en el presente trabajo, debido a que el propósito de la investigación es comparar lo que sucede respecto a su importancia, desarrollo, desempeño, y su impacto en la empleabilidad del alumno; percibidos por directivos, profesores y estudiantes del área de ciencias administrativas en IES del noroeste de México. Aclarando que los resultados sólo son válidos en el contexto mexicano.

1.3. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general: Analizar la importancia, desarrollo y desempeño de competencias genéricas en alumnos de ciencias administrativas en IES del noroeste de México, así como las estrategias administrativas implicadas para ello, y su impacto en la empleabilidad del alumno.

1.4.2. Objetivos específicos:

1. Comparar las competencias genéricas de acuerdo a su importancia para la vida laboral y social de los estudiantes del área de ciencias administrativas, en IES del noroeste de México.
2. Conocer y comparar las estrategias administrativas utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas en alumnos de ciencias administrativas en IES públicas y privadas del noroeste mexicano.
3. Analizar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos adscritos a carreras del área económico-administrativa, en la formación de competencias genéricas en universidades del noroeste de México.
4. Describir el grado de desempeño logrado por los estudiantes en competencias genéricas al final de su carrera, en el área administrativa, en IES del noroeste mexicano.
5. Comparar la situación laboral del alumno al inicio y final de su carrera, para determinar el posible impacto de la formación en competencias genéricas sobre la empleabilidad del universitario en ciencias administrativas, en IES del noroeste de México.

1.4. Interrogante central y preguntas de investigación

¿Cuál es la importancia, nivel de desarrollo y desempeño de competencias genéricas de los alumnos de ciencias administrativas en IES del noroeste de México, además, cuáles estrategias administrativas se utilizan para lograr lo anterior, y que impacto tienen en la empleabilidad del alumno?

1. ¿Cómo se relacionan las competencias genéricas más importantes para la vida laboral de los estudiantes universitarios de ciencias de la administración, en el noroeste mexicano, desde la percepción de directivos escolares, profesores y estudiantes?
2. ¿Cuáles y en qué cantidad son utilizadas estrategias administrativas para lograr el desarrollo de competencias genéricas en alumnos del área de ciencias administrativas, en la universidad pública y privada del noroeste de México?
3. ¿Cómo es el nivel de desarrollo en competencias genéricas de los alumnos del área de ciencias administrativas, producto de la formación recibida durante su estancia en universidades del noroeste de México?
4. ¿Cuál es el grado de desempeño en competencias genéricas que muestran los estudiantes de ciencias administrativas, en IES del noroeste mexicano?
5. ¿Cuál es el impacto que pudiera tener el desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno del área administrativa, en IES del noroeste mexicano.

1.5. Hipótesis de investigación

H_1 : Las competencias genéricas consideradas importantes para la vida laboral del estudiante de ciencias administrativas en el noroeste mexicano, presentan puntos de coincidencia de una universidad a otra.

H_2 : Las estrategias utilizadas en la IES privada para el desarrollo de competencias genéricas en alumnos de ciencias administrativas, difieren en mayor cantidad, a las utilizadas para tal propósito en las IES públicas del noroeste de México.

H_3 : Las IES del noroeste de México coinciden parcialmente en su percepción sobre las competencias genéricas mejor desarrolladas por alumnos de ciencias administrativas.

H_4 : Las IES del noroeste de México presentan puntos de coincidencia respecto al desempeño percibido en competencias genéricas de alumnos de ciencias administrativas, reconociendo en lo general que el alumno sobrevalora su propio desempeño.

H_5 : La empleabilidad mostrada por el alumno al inicio de su carrera, mejora positivamente al final de la misma, pudiendo ser efecto del desarrollo logrado en competencias genéricas durante su formación profesional en IES del noroeste mexicano.

Tabla 1. Definición de variables

Variable	Conceptual	Operacional
Competencia genérica ⁴ o transversal (COMP): COMP ₁ , COMP ₂ , COMP ₃ ,..., COMP ₂₇	Es un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y de relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos de los puestos de trabajo (Thieme, 2007, p. 51).	Determinación del nivel de presencia de competencias genéricas en estudiantes mediante encuesta.
Empleabilidad	Capacidad que una persona tiene para tener empleo y satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, de permanencia y de desarrollo a lo largo de su vida (Saez y Torres, 2007, p.2).	Considerada en el estudio como la condición de estar ocupado o empleado

Fuente: Elaboración propia del autor.

⁴ Cada una de las 27 competencias genéricas utilizadas en el estudio es definida en el anexo 4.

Capítulo II. Marco teórico y referencial de la investigación

2.1. Marco de referencia

2.1.1. Antecedentes de la investigación

Existen diversos estudios previos referentes al problema que se analiza, por citar algunos de ellos, tendríamos que mencionar a los españoles Cajide, Porto, Abeal, Barreiro, Zamora, Expósito y Mosteiro (2002); a Rodríguez Ibáñez (2005) de Argentina; de España, a los investigadores García Espejo e Ibáñez (2006); al investigador chileno Claudio Thieme (2007); el trabajo realizado en Bangladesh por Shams, Munir y Kumar (2007); y Palmer, Montaña y Palou (2009) de España. Dichos estudios se describen brevemente a continuación.

Thieme (2007), realizó un estudio empírico sobre desarrollo de competencias genéricas en dos universidades privadas chilenas. Analizando estadísticamente un total de diez competencias, tales como: independencia, proactividad, auto responsabilidad, sociabilidad, trabajo en equipo, escucha activa, innovación creativa, flexibilidad, aprendizaje y análisis de problemas. Concluyó que el desarrollo de estas competencias por los egresados no se debe a la formación recibida durante su estancia en la universidad, sino al propio esfuerzo del alumno.

Shams Chisty *et al.* (2007), llevaron a cabo un estudio de siete habilidades que son consideradas como necesarias para la empleabilidad de los egresados, de acuerdo con la cultura corporativa. Encontrando que efectivamente, competencias como el pensamiento analítico, efectividad en habilidades de presentación, obtención de grados específicos y orientación a una cultura corporativa, tienen un efecto positivo en la empleabilidad del graduado; sin embargo, competencias como el resultado académico y reputación de la institución educativa, se encontró que no tienen un efecto positivo en la empleabilidad del graduado.

Palmer, Montaña y Palou (2009), realizaron un estudio comparativo de opinión entre empleadores y académicos sobre la importancia y nivel de logro de competencias genéricas en egresados universitarios. Este trabajo partió de dos trabajos previos, uno con empleadores y otro con académicos. Los resultados arrojaron puntos de coincidencia entre

los dos grupos, con respecto a seis competencias genéricas consideradas como más importantes; dominio de su área o disciplina académica, capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad para hacerse entender, conocimientos básicos de la profesión. Por su lado, los académicos consideran también relevantes; pensamiento analítico, capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, habilidades de investigación y predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas. Respecto a los empleadores, consideraron dignas de tomarse en cuenta a la capacidad para utilizar herramientas informáticas, capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva, capacidad para redactar informes o documentos y habilidad para integrarse a la empresa.

Rodríguez Ibáñez (2005) analizó una muestra de estudiantes de una carrera específica, para lo cual diseñó un instrumento de medición de la efectividad de aproximadamente 15 competencias genéricas, entre los resultados más destacados se tiene que el trabajo en equipo resultó como la competencia percibida con mayor grado de satisfacción en su aprendizaje por los estudiantes.

Cajide *et al.* (2002), aplicaron una encuesta a una muestra de graduados universitarios y a una muestra de directivos de empresas, para conocer sobre la opinión de los graduados con respecto a su formación, también la opinión de los empresarios sobre los conocimientos y habilidades que les requiere la empresa y que les son demandados por los mismos empresarios. De los resultados obtenidos con respecto a los requerimientos de los empresarios y la formación recibida de los egresados, se encontró que la universidad otorga una formación teórica al estudiante y la empresa le requiere una formación práctica. Observaron puntos de coincidencia en lo referente a las habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas.

García Espejo e Ibáñez (2006), llevaron a cabo un estudio empírico sobre competencias genéricas en egresados de diversas carreras profesionales, dicho estudio se centró en dos ejes; uno de ellos, la utilidad de tales competencias en los puestos de trabajo ocupados por los universitarios, y el otro, los ajustes y desajustes entre las habilidades adquiridas en la universidad y las demandadas en el empleo. Incluyeron un total de 13 competencias, clasificadas como académicas y no académicas. El método utilizado para el análisis consistió en una «matriz de ajuste», considerando cinco cuadrantes donde se relacionaron

dos variables, una de ellas la utilidad de las competencias para la profesión y la otra el nivel obtenido en la carrera. Encontrando como resultado importante que algunas competencias genéricas son más importantes para algunas titulaciones que para otras.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Educación y trabajo, pilares de la economía mundial

El estudio es sustentado por dos teorías, por un lado la teoría económico-administrativa (capital humano, estrategias y gestión) y por el otro la teoría educativa mediante el modelo educativo basado en competencias. Ya que es el capital humano el antecedente más próximo del concepto de empleabilidad, el cual relaciona la educación con el empleo, o dicho de otra manera, la formación con el mercado del trabajo.

A su vez, la teoría del capital humano tiene como antecedente la teoría económica; clásica, Keynesiana, neoclásica, institucionalista, neoinstitucionalista, regulacionista, corriente de los mercados segmentados y modelo neoclásico del mercado de trabajo. Desde Adam Smith, con su obra "La riqueza de las naciones", Karl Marx con "El capital" y Alfred Marshall con "Principios de Economía", varios autores han contribuido con su trabajo a estas teorías; Robert Solow (1957), Edward Denison (1979), Griliches y Jorgenson (1967), Jacob Mincer (1958), Theodore Shultz (1981), Gary Becker (1983), Shapiro (1962) y otros. Los que más influyeron en dicha teoría son: Becker, Mincer y Shultz.

Referente a la educación y al trabajo se han desarrollado algunas teorías, como la teoría de las actitudes, teoría del filtro, teoría de la fila, modelo de arbitraje, teoría de la reproducción, teoría de la señal, modelos de competencia y teoría sociológica del individuo racional. Autores como Kenneth Arrow, Spence, Stiglitz, Weber, Collins, Thurow y otros hicieron aportes a estas teorías.

Confirmando lo anterior, Oroval (1998) argumenta que varios autores como William Petty (1623-1687), Richard Cantillon (1680-1734), Adam Smith (1723-1790), John Stuart Mill (1806-1873), Alfred Marshall (1842-1924) e Irving Fisher (1867-1947), contribuyeron a la economía de la educación, específicamente, los estudios que realizaron se consideran como antecesores de la teoría del capital humano.

Prosiguiendo con Oroval (1998), expone que los principales autores que construyeron la teoría del capital humano, fueron: Theodore W. Shultz, Gary Becker y Jacob Mincer. Las

aportaciones de estos personajes sentaron las bases para visiones más productivistas de la relación entre economía y educación, al considerar el capital humano como toda movilización voluntaria de recursos escasos dirigidos a aumentar la actividad productiva del individuo. Puede observarse en la definición propuesta por Oroval para el concepto de capital humano, la relación o vínculo que se establece entre la economía y la educación en torno a la productividad de las personas, argumentando implícitamente, para que una persona sea más productiva antes se debe preparar para ello.

Este estudio está sustentado en un conjunto de teorías económicas, que van desde la teoría clásica hasta la teoría del capital humano, como el antecedente más próximo de la empleabilidad. Desde Adam Smith (1775) y su división del trabajo se avizoraban algunas ideas de lo que hoy es la empleabilidad, como comenta Furio Blasco (2005), «la productividad es una función de la destreza, la capacidad de innovar, el ahorro de tiempo y la especialización de los factores productivos. Cada una de éstas, asimismo, es una función de la división del trabajo. La división del trabajo es función de la dimensión del mercado, la estandarización del producto y la estabilidad y certidumbre de la demanda del producto».

La investigación sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo tiende a reflejar los debates públicos en este ámbito. Esta reflexión es propuesta por Teichler (1999), al analizar este aspecto en el espacio temporal de las décadas de los 60's, 70's, 80's y 90's. En el transcurso de la década de 1960, la cuestión de la igualdad de oportunidades era ampliamente discutida, y existía la esperanza de que la expansión educativa pudiera servir a la vez al crecimiento económico y a la reducción de la desigualdad de oportunidad. Durante la década de 1970, creció la preocupación en cuanto a los desajustes entre la demanda moderadamente creciente de mano de obra calificada y el creciente número de graduados de instituciones de educación superior. Durante la década de 1980, las relaciones entre la educación superior y el empleo no cumplieron las expectativas, dado que las previsiones de empleo y la planificación educativa correspondiente se habían erosionado. Se puso más énfasis durante la década de 1980 en la diversidad de las relaciones entre la educación superior y la carrera de acuerdo con las instituciones de educación superior. Los debates renovaron las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo en la década de 1990. Parece ser, que se

repitieron los temas de la década de 1970 y 1980, así como la preocupación por la "empleabilidad" de los graduados aumentó en muchos países industrializados debido a un aumento en las cuotas de desempleo global.

La competencia se puede lograr a partir de la instrucción en la universidad y por la experiencia en el trabajo.

En este proceso de adquisición de competencias, la educación formal desempeña un papel relevante como espacio de formación del ser humano. En este sentido, la universidad debe cumplir estas funciones de tal manera que garantice la inserción y movilidad laboral de los individuos. Por eso es importante examinar sus propuestas curriculares, los recursos pedagógicos que ofrece y las demandas del mundo productivo, de tal modo que su oferta educativa sea coherente con las condiciones y necesidades del mundo contemporáneo, buscando que sus egresados cuenten con las competencias idóneas para desenvolverse en la sociedad y sean parte activa del progreso y desarrollo regional y nacional (Ruíz, Jaraba y Romero, 2005).

Aktuof y Suárez (2012, p. 139) nos hablan de un doble discurso que desde el año 2000 tiene lugar y que se refiere a los empleados "como el capital más valioso" mientras son usados como un medio para reducir costos, ya sea con deslocalizaciones, reducción de planes sociales, fusiones y adquisiciones, precarización del trabajo, etc.

“Para el mundo de los negocios, mientras mejor se reproduzca la educación basada en normas de competencia, mayor calidad se observará en la escuela mexicana”. Esta concepción de Torres y Vargas (2010, p. 109) implica desde el punto de vista empresarial que una buena estrategia para vincular la educación con el trabajo y reducir la brecha que se menciona existe actualmente es utilizar el enfoque educativo basado en competencias.

El principal problema de la escuela es la dificultad de instruir a todos los jóvenes, sino de manera equitativa, a lo menos de manera tal que cada cual alcance en el umbral de su adultez, un nivel aceptable de cultura y de competencia, tanto en el mundo del trabajo como en la vida (Perrenoud, 2011).

Los programas escolares, ¿se nutren de un conocimiento de la sociedad? Podemos dudar de ello. ¿Cómo se fabrica un programa escolar? Se reúnen expertos en torno a una mesa, discuten y negocian textos. ¿De dónde sacan sus ideas? De su cabeza, de su experiencia en

la escuela, de los saberes, del trabajo, pero no en una observación metódica de la vida de las personas, en su diversidad (Perrenoud, 2011, p. 96).

La eficacia y eficiencia son dos conceptos que están realmente asociados al desempeño de las personas en las tareas educativas o laborales.

Las nuevas modificaciones en el mundo del trabajo, sobre todo a causa de la introducción de las nuevas tecnologías, generan nuevas necesidades formativas, ante las cuales el aula y el centro de formación se muestran impotentes para su satisfacción. Más allá de las reformas habidas y su insuficiencia por la continua demanda sociolaboral, ante el acelerado y progresivo cambio, se observa como las propias empresas pasan a constituirse en instituciones formativas, productoras de competencias y calificaciones concretas e inmediatas (Tejada y Navío, 2005, p. 10).

Hoy día, cada vez más, los países hacen hincapié en la importancia de hacer visible y valorar el aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones oficiales de educación y formación, en el trabajo, en el hogar y durante su tiempo de ocio. La necesidad de mejorar la comprensión y el aprecio de la participación y los resultados del aprendizaje, en particular los del área de educación no formal e informal, y promover la innovación en las formas de certificación para este tipo de aprendizaje se está tratando en más y más países y para distintos grupos objetivo (Lupou, Craovan y Mitru, 2011).

Los mercados de trabajo para los graduados universitarios están cambiando rápidamente en respuesta al rápido cambio tecnológico y la creciente globalización, y los geógrafos no son una excepción (por citar un ejemplo). El análisis de la empleabilidad de los geógrafos, sin embargo, es complejo debido a que la polifacética disciplina puede preparar a los graduados para una amplia variedad de puestos de trabajo, sin un claro perfil de la carrera. Por lo tanto, en la disciplina hay que vigilar continuamente las perspectivas de empleo y ajustar los programas de la universidad en consecuencia. En los países de la Unión Europea, este tema es particularmente de primer orden. Forzados por decisiones políticas y el proceso denominado de Bolonia, países como Alemania está reformando la mayoría de los currículos universitarios para que se aproximen al modelo Anglo-americano. Este modelo ofrece la oportunidad de prestar más atención a requisitos de la nueva carrera y la empleabilidad de los graduados (Hennemann y Liefner, 2010).

Las empresas informan que la capacidad de una persona para trabajar en colaboración, pensar críticamente y resolver problemas es una contratación de importante consideración. Se ha observado que los programas educativos hacen más para promover el aprendizaje en estas áreas (Paulson, 2011, p. 399).

2.2.2. Educación

En la idea de aprovechar los recursos naturales de la mejor manera posible, el hombre ha creado su propia historia al tratar de comprender su entorno, procurando siempre vivir más tiempo y de manera óptima. Este proceso que surgió como instrumento para satisfacer las necesidades de las personas, recibió el nombre de educación o formación, se formalizó y se creó todo un sistema para convertir a los individuos en entes socialmente adaptables, capaces de entender el ambiente que habitaban y transformarlo conforme sus requerimientos, pero como todo sistema, se encuentra inmerso en un proceso de mejora.

Uno de los principales fines de la educación es preparar a las personas para el trabajo, aunque esto no significa que sea lo único y mejor que se pueda obtener de la formación. Desde antaño, educar, significaba dotar a los trabajadores de "certidumbres" que les proporcionaran posibilidades de desarrollo laboral y elevación de los ingresos (Aronson, 2007, p. 14).

A medida que la población mundial fue creciendo, los recursos fueron minando y apareció la idea de competir por ellos, y que sólo deberían sobrevivir los más aptos. Desde épocas remotas, el proceso educativo ha tratado de cumplir con un fin social, económico y cultural, al tratar de resolver los problemas que se presentaban en la sociedad, en la medida que estos se agudizaron, se hizo necesaria la formación más especializada por áreas específicas del conocimiento y los años de educación formal se incrementaron y, se continúa con esta tendencia, ya que actualmente tener un grado académico a nivel superior no es suficiente, ni para toda la vida.

La educación se tiene que transformar para adecuarse a los cambios de la sociedad, originados por los adelantos tecnológicos y la rápida generación de conocimientos, por este motivo, desde la década de los ochenta a la fecha se viene gestando el concepto de competencias, ya que se hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento

para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia "las competencias de empleabilidad" (Aronson, 2007, p. 15). Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Pérez Gómez (2009), es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones sólo sirven para pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.

Se considera que la educación humanista que tiene su origen en Platón, se denomina humanista porque se funda en la persona misma, en sus posibilidades, límites y anhelos. Su fin es la realización del sujeto como ser (Moncada, 2011, p. 17).

De acuerdo con Moncada (2011, p. 8), el modelo educativo basado en competencias se sustenta en un enfoque holístico de la educación, por lo que se enfatiza el desarrollo constructivista de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que permitan a los alumnos insertarse adecuadamente en la sociedad como agentes de cambio y personas productivas que poseen al menos los aprendizajes básicos: aprender a conocer (conceptos), aprender a hacer (procedimientos) y aprender a ser y convivir (actitudes).

La formación integral del alumno implica el dominio de tres procesos:

- Cognoscitivo (saber): asociado a la obtención del conocimiento
- Procedimental (saber hacer): tiene que ver con el dominio de habilidades
- Afectivo (saber ser): se refiere a la actitud y valores del alumno

El nuevo reto que se está enfrentando en nuestras universidades es: cómo hacer operativa la formación humanista en la escuela. Toda institución de educación media y superior hoy se anuncia, se promulga por la educación humanista, sin embargo, de acuerdo con García Fraile, López Calva, López Rodríguez y Aguilar Álvarez (2012), parece ser más un *slogan*, que la búsqueda de una educación centrada en la persona.

El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (Delors, 1996, p. 121). En la época actual, los países no sólo se organizan hacia su interior,

sino que cada vez más lo hacen al exterior, se asocian y tratan de resolver problemáticas comunes, conforman bloques económicos para competir con otros países. La revolución tecnológica que envuelve y arrastra a la mayoría de los países del orbe, provoca cambios en diferentes entornos de la sociedad global, difícilmente cualquier país puede mantenerse al margen de esto hoy día.

El proceso educativo también avanza, se modifica y se adapta a los requerimientos del mundo laboral, en la medida de lo posible. El paquete de nuevos conocimientos se incrementa día a día, con las aportaciones que se hacen por parte de los países que realizan investigación, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Cuando hablamos de la industria educativa, su máximo catalizador no es otro que Internet, así como el incontrolable desarrollo de las tecnologías de comunicación a distancia. En el caso de la Educación Superior, cada vez son más los centros de formación que, amenazados por la competencia de las ofertas de teleenseñanza que provienen de nuevos sectores dedicados a la formación, deciden también ellos incorporarse al negocio de la enseñanza virtual (Fernández, 2009, p. 157). Aquí habría que preguntarnos si la educación a distancia no es una estrategia económica de los países para tratar de disminuir los costos que implica la educación de sus habitantes. O si realmente es una buena estrategia educativa utilizada en situaciones especiales de formación. ¿Realmente este tipo de educación goza de los atributos económicos y académicos que se le adjudican? Tema de estudio para otra investigación.

Países desarrollados y en vías de desarrollo, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, la Unión Europea y algunos países latinoamericanos; Brasil, Chile y Colombia; y otros, participan en procesos de generación de nuevos conocimientos relacionados con el concepto de las competencias.

En México, a últimas fechas ha venido proliferando el uso de modelos educativos basados en competencias (en diferentes niveles educativos), a recomendación de instituciones internacionales como el Banco Mundial (BM), en el supuesto de que este tipo de formación reducirá la brecha existente entre egresados y mercado de trabajo y con ello los índices de desempleo. Sin embargo, esta propuesta ha tenido observaciones desde diversos enfoques; económico, social, humano, etc., por parte de estudiosos del tema (Campos, 2003).

Organismos internacionales como el BM y el FMI brindan préstamos para educación a los países en vías de desarrollo con el compromiso de que este apoyo se brinde en forma de bonos para pagar la educación privada, esgrimiendo como pretexto la mejora de la calidad educativa.

De acuerdo con Moreno, en México, solo la UNAM y UAM han podido mantenerse al margen del modelo pedagógico de competencias, pero no han logrado lo mismo con el modelo de competencia por recursos escasos (Moreno, 2007). En el sector de la educación, se argumenta que la competencia, estimulando la innovación y promoviendo la eficiencia, puede conducir a mejoras importantes en la calidad de las escuelas (Salas, 2008, p. 60). En nuestro país las universidades públicas se encuentran inmersas en competencia abierta por los recursos financieros que otorgan el gobierno federal y estatal.

Un modelo pedagógico tomado e impuesto por el Banco Mundial, OCDE, OMC, BID, TLC y demás organismos de la globalización. Tal modelo apareció con el nombre de Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC); originalmente –para el caso de México- denominado de competencias laborales, para la educación media superior tecnológica, en 1991, después se fue generalizando con otros apelativos para el resto del sistema educativo (Moreno, 2007).

En el mismo sentido, Palmerín *et al.* (2009) mencionan que el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, es considerado por organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, etc., como el modelo que se debe aplicar en los sistemas educativos nacionales en todos los países.

Este modelo busca desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades, y valores de los individuos, con la intención de que participen adecuadamente en el proceso productivo. En este sentido, uno de los requerimientos inmediatos es la construcción de competencias, que respondan a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral (Palmerín *et al.*, 2009).

Desde hace más de una década, el cambio vertiginoso que se vive en el mundo, propiciado por el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, trae consigo la necesidad de educarse toda la vida en la continua actualización, profundización y enriquecimiento de los conocimientos adquiridos en las instituciones de educación superior. Este proceso se fundamenta en cuatro pilares básicos del conocimiento:

- a) Aprender a conocer, que significa, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- b) Aprender a hacer, para influir sobre el propio entorno.
- c) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con todos los demás en todas las actividades humanas.
- d) Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 91).

El mismo Delors (1996, p. 108) deja entrever el concepto de empleabilidad cuando afirma que la formación permanente responde en gran medida a un imperativo de orden económico y permite a la empresa dotarse de personal con las mejores aptitudes, necesarias para mantener el empleo y reforzar su competitividad. Por otra parte, brinda a los individuos la oportunidad de actualizar sus conocimientos y vislumbrar posibilidades de ascenso.

La escuela contribuye a la formación de recursos humanos y en ese proceso influyen múltiples eventos académicos y de relación intelectual, queda pendiente el análisis del efecto que puede dejar la noción de empleabilidad sobre los cambios escolares, especialmente si se considera que las habilidades de empleabilidad no son susceptibles de adquirirse a través de un mero entrenamiento, sino que implica cambios importantes en la forma en que se desempeñaría la escuela (Campos Ríos, 2003).

Si bien es cierto que la formación universitaria es reconocida como un valor en sí misma, cada vez más se hace notar la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral. Se asume tanto *la relevancia profesional* (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados) como la *flexibilidad y capacidad de innovación de las universidades* para anticipar y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los empleadores y a nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales (Rodríguez Espinar *et al.*, 2010, p. 110).

2.2.3. Instituciones de Educación Superior (IES)

Las universidades, las escuelas técnicas y otras instituciones académicas constituyen una buena fuente de candidatos jóvenes, que con frecuencia tendrán moderadas expectativas en lo tocante a su primer salario. Muchos reclutadores llevan sus pláticas y contactos más

allá de sólo colocar un simple aviso en una cartelera de la universidad, y mantienen pláticas directas y continuo contacto electrónico con los catedráticos, los asesores profesionales y los alumnos mismos. Con frecuencia, las universidades consideran que este tipo de relación abre las puertas a un significativo porcentaje de los graduados de cada sucesiva graduación (Werther, 2008, p. 172). Actualmente las instituciones educativas tienen el compromiso social de formar a los alumnos para la consecución de empleo, más no garantizan el hecho de que lo pueda lograr, esto último se deja como una responsabilidad del mismo alumno. Los políticos sostienen que las instituciones de educación superior deben ayudar a los estudiantes a ser empleables, enseñándoles a aplicar sus conocimientos en la práctica y proveyéndolos de las herramientas necesarias para hacer una fácil transición hacia el mundo laboral. De este modo promueven el desarrollo de capital humano activo, es decir, la formación de una mano de obra calificada capaz de transmitir y utilizar sus conocimientos en favor de la sociedad (Scheele, 2009, p. 6). En ese mismo sentido habría que revisar la efectividad de la ley del primer empleo, como una alternativa en la recaudación de impuestos del Estado, para tratar de paliar el problema del desempleo juvenil en México. Esto último, otro tema digno de ser estudiado.

Actualmente, la única alternativa que se tiene para tratar de disminuir la pobreza económica es la educación, así lo reconocen Ceular *et al.* (2007, p. 208) al comentar que «la educación superior es un factor relevante para incrementar las oportunidades de los individuos, favoreciendo su participación en la vida laboral y social, y por esta vía aumentando su bienestar social».

Las universidades carecen de una clara definición del perfil de formación como de mecanismos institucionales para obtener evidencias sobre la adecuación de los perfiles de formación a las necesidades sociales y laborales (Rodríguez Espinar *et al.*, 2010, p. 130).

2.2.4. Empleo

En la medida que transcurre el tiempo las oportunidades de obtener un empleo decente⁵ decrecen para las personas que se preparan en instituciones de educación superior. Comenta Rentería (2005, p. 4) que cada vez será más difícil "conseguir un empleo", cada vez más serán exigidas nuevas condiciones y estrategias para mantenerse en el mercado de trabajo. En este orden de ideas, las personas deberán incorporar en su vida no sólo los conceptos y contenidos específicos de su profesión u oficio sino que deberían desarrollar estrategias y competencias suficientes y necesarias para afrontar su ingreso y permanencia en el mercado laboral. Ante esta situación, la empleabilidad ya no estaría ligada a una organización en la cual se es seleccionado para desarrollar una carrera hasta la jubilación. La empleabilidad es una carrera de rupturas constantes, de negociaciones y de "marketing". En la empleabilidad individual, la voluntad consiste en la disposición de las personas a hacer determinadas cosas para no perder atractivo en el mercado de trabajo y la capacidad representa la aptitud para mejorar la posición que cada cual tiene en ese mercado. De acuerdo con De Grip *et al.* (2004, p. 250), la capacidad de movilidad entre empleos es la medida en que los trabajadores son realmente capaces de cambiar de puesto y de lugar de trabajo.

Es muy factible cada vez más, que el primer empleo de los graduados sea en áreas que nada o poco tienen que ver con su formación profesional, y posiblemente ese trabajo sea no acorde a sus expectativas, por lo que deben ser realistas pero positivos. Gran parte de su trabajo inicial puede ofrecer sólo un reto, de bajo nivel. En cuyo caso los graduados tienen la necesidad de "hacer crecer el empleo" y no hay pruebas alentadoras de que muchos lo hagan (Harvey, 2000, p. 6).

3. Trabajo decente es un concepto en construcción, de carácter integrativo y de profundo contenido ético. Puede agregarse también que en el seno de la OIT se le han atribuido los siguientes caracteres:

- trabajo productivo y seguro
- con respeto a los derechos laborales
- con ingresos adecuados
- con protección social
- con diálogo social, libertad sindical, negociación colectiva y participación (definición de CINTERFOR/OIT).

En México, actualmente, alrededor del 40% de los egresados consiguen empleo dentro del primer año después de su graduación, aunque no necesariamente acorde a su campo profesional.

Independientemente de las características del puesto y de las características personales, la falta de seguridad en el empleo tiende a disminuir de manera significativa el nivel de satisfacción, siendo este efecto mayor en el caso de las mujeres (Álvarez, 2006, p. 12).

En nuestro país, la estructura de la población económicamente activa se muestra en la figura 3.

Figura 3. Cifras económicas del INEGI (2014)



Fuente: elaboración propia del autor, con cifras del segundo trimestre de 2014.

2.2.5. Economía y educación

La misión principal de la educación superior es preparar a las personas para el mundo del trabajo. Es en función de dicha misión que la formación profesional apunta a desarrollar capacidades para insertarse eficazmente en organizaciones productivas, sean éstas de bienes o de servicios. Se establece así una correspondencia, al menos teórica, entre lo que el trabajo demanda en términos de conocimientos, habilidades y destrezas y los que la formación profesional entrega o contribuye a desarrollar, comenta Weinberg (2004, p. 3).

De acuerdo con Muñoz Izquierdo (2001, p. 173) en México la educación formal no ha cumplido satisfactoriamente el papel que la sociedad le ha asignado en relación con el combate a la pobreza, a la promoción del desarrollo regional y a la redistribución del ingreso nacional en forma más justa. Por lo tanto, es imprescindible la formación del recurso humano en los aspectos económicos y sociales que rodean a las instituciones educativas y al conjunto de la sociedad (Calderón *et al.*, 2008, p.18).

El Banco Mundial (BM) propone la inversión en capital humano como motor del desarrollo económico de los países, dicha iniciativa es considerada ambigua por Coraggio (1992), al considerar que se apoya mayormente a la educación básica que a la educación superior, así como el modelo educativo es destinado a transmitir habilidades formales de alta flexibilidad antes que conocimiento empírico. Por mencionar una experiencia de apoyo a la educación básica por parte del BM, recordemos la implementación del programa PACES (Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria) en Colombia, a finales de 1991. El programa fue parcialmente financiado por el BM e intentaba aumentar las tasas de matriculación en la educación secundaria (Salas, 2008, p. 66).

Salas (2004, p. 276) afirma que la transición óptima del sistema educativo universitario al mundo del empleo (inserción adecuada) exige que los graduados desempeñen un puesto ajustado a su titulación; en caso contrario, existiría una incorrecta asignación de los recursos públicos destinados a la educación, encontrándonos con situaciones en las que los titulados tienen que empezar desde cero una vez conseguido su primer trabajo.

Continuando con Salas (2004), este investigador ha analizado el grado de desajuste existente entre el nivel de estudios que poseen los titulados universitarios y el requerido por el primer empleo logrado tras acabar su carrera. Este desajuste puede ser bien por defecto (infraeducación), bien por exceso (sobreeducación).

El aprendizaje de conocimientos y habilidades forma una parte importante de la preparación de los estudiantes para el mercado laboral, pero no es suficiente para garantizar su éxito profesional después de la graduación. Para eso es necesario que aprendan a aplicar sus capacidades en la práctica y que se acostumbren a utilizar al máximo sus aptitudes (Scheele, 2009, p. 4).

En el Reino Unido, las políticas públicas para mejorar la empleabilidad de los graduados forman parte de una estrategia más amplia orientada a extender las habilidades

profesionales y sociales de la mano de obra. Las dificultades que encuentran los empleadores a la hora de contratar personal apto para cumplir con las funciones de nivel graduado, indican que existe una falta de habilidades o por lo menos un desequilibrio entre la demanda de los empleadores de capacidades profesionales y los conocimientos de los graduados (Scheele, 2009, p. 9).

El título adquirido al final de la escolaridad sigue constituyendo todavía en demasiadas ocasiones la única vía de acceso a empleos calificados, y los jóvenes no titulados, que no poseen ninguna competencia reconocida, no sólo viven una situación de fracaso personal, sino que además se encuentran desfavorecidos, las más de las veces duraderamente, en el mercado laboral (Delors, 1996, p. 152).

Rodríguez Cuba (2009, p. 3) propone que la empleabilidad es un nexo entre el mundo educativo y el mundo laboral que permite potenciar a ambos, pues una institución educativa que se preocupe por la empleabilidad de sus estudiantes está obligada a adecuar permanentemente la formación que ofrece y mejorar su calidad, mientras que una empresa que sepa reconocer la empleabilidad de su trabajadores está valorando objetivamente la formación recibida por estos y contribuyendo al desarrollo económico del conjunto de su sociedad.

El mercado de trabajo profesional es por naturaleza imperfecto⁶, en la medida que los estudiantes, como demandantes de un empleo profesional, y los empleadores oferentes de empleos profesionales, si bien se relacionan entre ellos en el mercado, tienen que interactuar para la interpretación de las necesidades de los empleadores y el desarrollo de las características de los demandantes, a través de las instituciones de educación superior. La imperfección se origina por que la formación a través de la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y en su toma de decisiones incorpora información que será validada algunos años después (Mungaray, 2001, p. 4).

Ducci (1998, p. 11) reconoce en la empleabilidad la posibilidad de un motor de desarrollo económico para los países, al manifestar que la empleabilidad insta a los individuos, a las

⁶ Significa que la cantidad de alumnos que egresan de las universidades en distintas profesiones no es igual a la cantidad de puestos disponibles para cada una de ellas.

empresas, al Estado y a la sociedad en general a invertir, cuantitativa y cualitativamente, en la formación, el perfeccionamiento y el aprovechamiento productivo de su potencial humano. El mismo autor (1998, p. 13) manifiesta que para mejorar la empleabilidad se requiere la movilización de todos los interesados, en todos los niveles - individuos, empresas, gobierno, organizaciones de empleadores y de trabajadores - junto con la colectividad y la sociedad en general. Y su parte de responsabilidad no se limita al esfuerzo de todos en pro de la formación y la educación permanente, sino que implica actualizar el potencial mediante la creación de unas oportunidades de empleo en las cuales se plasme realmente la empleabilidad.

Las personas empleables y con iniciativa tienen mayores probabilidades de conseguir los trabajos que desean y de adecuarlos más a sus preferencias y valores, probablemente debido al establecimiento de acuerdos personalizados utilizados por los empleadores con el fin de atraer, motivar y mantener a los empleados más valiosos para la organización (Gamboa *et al.*, 2007, p. 20).

De acuerdo con Arias (2007), la competencia laboral es pieza importante de un enfoque integral de formación, que, desde su diseño y operación, conecta el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad.

Caballero *et al.* (2008) encontraron en su estudio que el campo de las prácticas es una de las alternativas más importantes para acercar al alumno al mundo laboral.

2.2.6. Vinculación

Es necesario vincular más estrechamente los procesos de educación popular con el espacio de aprendizaje y problematización que conforman los procesos de gestión económica y política: empresas populares de producción mercantil, empresas populares de gestión de servicios colectivos para el autoconsumo, empresas de comercialización mancomunada, etc.; pero también, por un lado, la vida familiar (las cuestiones de género y generacional), o la vida pública (la cuestión de la gestión municipal responsable de servicios para todos los habitantes, del cuidado del medio ambiente local y regional, la regulación de la urbanización y el uso del suelo, la administración de sistemas de riego, el diseño y

administración de obras de infraestructura popular, etc.). Avanzar en esta dirección requiere una relación educativa con seguimiento, lo que a su vez plantea la necesidad de ir más allá de programas puntuales (Coraggio, 1992, p. 44).

El mercado como una relación de competencia que estimula el cambio tecnológico, la necesidad de aprendizaje y la vinculación, requiere de modelos de educación superior eficientemente orientados hacia el mercado y las diferenciaciones que genera o acentúa. Esta vinculación debe proveer a los jóvenes demandantes de educación, oportunidades innovadoras para matricularse; y a los estudiantes, oportunidades innovadoras de vinculación social y profesional. Esto supone una estructura de educación superior promovida y sostenida no sólo por estudiantes, académicos y autoridades universitarias, lo que sería ya de por sí importante, sino la participación abierta y con reglas, de todos los agentes sociales y económicos que representen a los sectores de empleadores empresariales, de todos los tamaños y niveles de gobierno (Mungaray, 2001, p. 9).

Las transformaciones en curso de los mercados laborales han llevado a replantear el vínculo entre educación y trabajo. La enseñanza y el aprendizaje de competencias de empleabilidad surgen en dicho contexto como componente esencial de las estrategias que persiguen facilitar el tránsito entre la escuela y el mundo laboral (Escobar *et al.*, 2006).

La existencia de un vínculo entre educación y trabajo es redefinida por Thieme (2007) a través del concepto «competencias de empleabilidad», el cual es comúnmente definido como la capacidad de conseguir y conservar un empleo, de sintonizar con el mercado del trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o encontrar un puesto de trabajo. En esta propuesta hecha por Thieme se advierten las características modernas de la empleabilidad con referencia al mercado de trabajo, como son la movilidad y flexibilidad, observadas por De Grip *et al.* (2004).

Caballero *et al.* (2008) consideran necesario potenciar las prácticas en empresas por dos motivos. El primero es el aumento de la empleabilidad fruto de la experiencia, ya que el empleador puede comprobar la formación, competencias y habilidades del alumno en el propio lugar de trabajo. El segundo tiene que ver con la retroalimentación que los alumnos pueden compartir con sus compañeros en el salón de clases.

Las prácticas son identificadas como una de las credenciales más importantes en la búsqueda de una ocupación profesional, pues demuestra que el profesionista tiene

experiencia en su especialidad. Se considera a las prácticas como la manera de unir el conocimiento teórico a los conocimientos prácticos (Mendonca, 2011, p. 186).

La atención a un diseño y desarrollo de calidad de las diferentes actividades prácticas es una vía de mejorar la potencialidad de empleabilidad de los graduados. Tres tipos de prácticas habrá que considerar: las prácticas asociadas a las diferentes materias o asignaturas, las prácticas en empresas o instituciones que, con diferente organización e intensidad, sitúan al estudiante en un contexto real de acción profesional y, finalmente, el proyecto final de carrera como síntesis global de aprendizaje con clara orientación profesional (Rodríguez Espinar *et al.*, 2010, p. 130).

Tito *et al.* (2008, p. 68) concluyen en su investigación que la universidad debe mantener una comunicación estrecha con las partes interesadas⁷, a fin de saber cuáles son sus requerimientos en términos de recursos profesionales, para incorporarlos en sus futuros planes de estudios. También encontró que los planes de estudio de la universidad no están vinculados con el mercado de trabajo, por lo cual los egresados no cuentan con la preparación adecuada para ocupar puestos de decisión importantes en las empresas y mucho menos para poder competir por ellos. Por lo anterior, el investigador sugiere que al momento de reestructurar los planes de estudios, en la fase de diagnóstico, se deben tomar muy en cuenta las opiniones y sugerencias que emitan los líderes y directivos de las organizaciones privadas o públicas.

Los programas de formación centrados en el mercado de trabajo que están destinados a categorías específicas son más eficaces cuando se hallan estrechamente ligados a las necesidades efectivas o potenciales de las empresas. Es, pues, esencial que éstas intervengan en la tarea de localizar los casos de escasez de calificaciones y los sectores que ofrecen perspectivas de crecimiento. Igualmente importante es que las empresas patrocinen períodos de prácticas en condiciones de trabajo real, como parte integrante de tales programas, sobre todo para los jóvenes. Por lo mismo, los programas públicos deberían

⁷ Cualquier persona o entidad que es afectada por las actividades de una organización. También, pueden ser individuos o grupos con una multiplicidad de intereses, expectativas y demandas que una empresa debe proporcionar y proyectar a la comunidad.

promover y ofrecer, como elemento fundamental, incentivos concretos, para incitar a participar en ellos a las empresas (Ducci, 1998, p. 16).

Una más intensa comunicación y cooperación entre los centros docentes y los lugares de trabajo acentuarán la idoneidad, la eficacia y el rendimiento de la labor global de formación, incluidas la inicial de los jóvenes, la readaptación profesional de los desempleados y la capacitación ulterior de quienes están en una situación de desventaja económica y social (Ducci, 1998, p. 19).

Retomando los principios del "capital humano" es innegable la importancia que tiene la formación profesional con respecto al impulso de la economía, sin embargo, no es posible fincar toda la responsabilidad en la educación en este rubro.

Lo único que no se puede descartar como atribuible a la formación profesional es el grado de vinculación que las instituciones de educación superior deben tener con las empresas generadoras de empleos y ocupación para los egresados. Sin menoscabo de la cuota de responsabilidad que le corresponde también a las instancias gubernamentales dedicadas a esta actividad.

Como lo señala Weinberg (2004, p. 5) «es en función de estos problemas que se ha buscado una respuesta desde el campo de la formación profesional. Sin embargo, esta búsqueda olvida con frecuencia que la formación profesional sólo puede de forma directa ocuparse de adecuar sus contenidos y métodos a la realidad productiva, tecnológica y laboral, pero en ningún caso ser una fuente genuina de generación de empleos».

Se hace patente cada vez más un desajuste entre los requerimientos de los puestos de trabajo y la formación en destrezas y habilidades de los individuos que deben ocupar dichos puestos, como lo manifiesta Ceular *et al.* (2007, p. 224) en su resultado de investigación, «teóricamente, el sistema educativo debe estar al servicio del sistema productivo.

En este sentido la universidad debe formar profesionales cuya preparación académica sea, además de suficiente, de aplicación directa al puesto de trabajo. Sin embargo, la realidad actual... es que se está produciendo un desajuste o *mismatch* entre las exigencias del puesto y las capacidades del egresado».

El modelo educativo basado en competencias se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, se destaca la

importancia de la relación necesaria entre las instituciones educativas y sector laboral (Palmerín, 2009).

García y Pérez (2008, p. 10) afirman que «la adquisición de competencias profesionales a través de la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de las habilidades, es una vía importante para la empleabilidad futura, a la vez que se consolida la adquisición competencial dentro de los currículos. Así, las prácticas externas toman un papel importante en la adquisición de competencias claves para enfrentarse al mundo laboral».

2.2.7. Capital humano

De acuerdo con Carnoy, Nugent, Sumra, Levin, Torres y Unsicker (1986, p. 20) la teoría del capital humano proporciona fundamentalmente, una base lógica para la expansión masiva de la educación en los países en vías de desarrollo: si los gastos en educación contribuyeran al crecimiento económico, el gobierno podría satisfacer las demandas educativas de su población, mientras que simultáneamente, la oferta educativa contribuirá al crecimiento material de la economía.

La teoría del capital humano, como una teoría de demanda de educación y formación que pone énfasis en los aspectos de inversión que rodean estas decisiones, señala que los individuos eligen sus períodos óptimos de escolarización, comparando el valor presente del costo de su inversión con el valor presente de los beneficios que obtendrán de ella en el futuro (Mungaray, 2001, p. 5).

Schultz propone tratar a la educación como una inversión en el hombre, debido a que ésta es una cualidad recibida por la persona, y a sus consecuencias como una forma de capital. Él considera que la educación es parte integral de la persona y que, por lo tanto, no puede ser tratada como un bien cualquiera acorde a las instituciones del mercado, la persona no puede desprenderse de su capital por medio de una venta, porque está incorporado a ella. Sin embargo, al prestar un servicio productivo a la economía y agregar valor al producto, se transforma en una forma de capital, y afecta sobre los salarios de los individuos (Formichella, 2007).

Según Becker los trabajadores aumentan su productividad apropiándose de nuevas habilidades y perfeccionando, por medio de su trabajo, las que ya poseían. Plantea que la productividad futura solamente puede mejorar por razón de un costo, sino la demanda de

formación sería infinita. Los costos estarían formados por el valor asignado al tiempo de quienes aprenden y de quienes enseñan, y por los desembolsos destinados a materiales y equipo. Todos estos costos dependen del tipo de formación requerida, y son considerados costos de oportunidad porque de no haberse utilizado para aumentar la productividad futura, se podrían haber usado en la obtención de mayor producto presente (Formichella, 2007).

Gary Becker redefine el capital humano como la inversión en dar conocimientos, formación e información a las personas; esta inversión permite a la gente dar un mayor rendimiento y productividad a la economía moderna (Aronson, 2007, p. 24).

En concordancia con Gary Becker se puede definir el «capital humano» como toda movilización voluntaria de recursos escasos dirigida a aumentar la capacidad productiva de un individuo (Eicher, 2008, P. 13).

Los principios del capital humano se convirtieron en la teoría usada por los “hacedores de política educativa y laboral” pero al mismo tiempo fue muy cuestionada por quienes se encargaban de llevarla a la práctica; en este momento, sigue siendo el horizonte teórico de los diseñadores más prestigiados de las instituciones que actualmente definen los destinos de la educación: el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ambas estructuras de planeación y desarrollo económico de la ONU y que, en la década de los ochenta comenzaron a sustituir a la UNESCO, que era la institución que la propia ONU había creado para el impulso y fomento de la educación (Campos Ríos, 2003).

Gamboa *et al.* (2007, p. 21) consideran como resultado de su investigación que la esencia de la teoría del capital humano se observa de forma indirecta en su obra, ya que «podría concebirse la satisfacción como una recompensa valiosa a los esfuerzos de desarrollo e inversión en capital humano de las personas», comenta el autor.

La participación cada vez mayor de la OCDE en materia educativa al realizar evaluaciones en los diferentes niveles, de los países miembros y no miembros, le ha llevado a la necesidad de difundir una noción actualizada del capital humano, dirigida fundamentalmente a presionar para que los sistemas educativos de los países en desarrollo incluyan dentro de sus programas los nuevos términos de la empleabilidad, aunque en lugar de hablar de actitudes se refiere a competencias (Campos Ríos, 2003).

La calidad de la formación académica antes del empleo es de poca importancia para la determinación de la calidad del empleo actual del egresado. Ante este panorama, la teoría contemporánea del capital humano debe reconsiderar su persistencia en una formación académica más o menos desligada de la atención del marco familiar y de las condiciones de formación extrauniversitarias en la definición de la empleabilidad de los egresados universitarios (Cañedo, 2009, p. 12).

2.2.8. Modelo educativo basado en competencias

Hoy día, los cambios vertiginosos y avances en el campo de las tecnologías provocan la generación y divulgación más frecuente de la información y el conocimiento, lo que trae consigo cambios necesarios en las estrategias de aprendizaje, para no quedar rezagados en la avanzada de nuevos conocimientos, como lo expresan Enríquez y Rentería (2007, p. 92) «el constante flujo de conocimientos e información que caracteriza la sociedad actual, así como las condiciones de incertidumbre que genera, demandan de las personas procesos de aprendizaje para regular sus comportamientos y, de esta forma, afrontar sus dinámicas y exigencias».

El enfoque por competencias como afirma Díaz Barriga (2006), no obedece a una necesidad pedagógica sino a una propuesta de innovación de la política educativa que se asume en cada ciclo presidencial, sin embargo, esta propuesta no surge al interior del país sino que viene del exterior, de instituciones internacionales como el Banco Mundial, el cual condiciona la política educativa a seguir al momento de conceder los apoyos económicos a países en vías de desarrollo.

Moreno (2007) enfatiza que el modelo educativo basado en competencias nace con un carácter unidireccional enfocado al mercado laboral y el sistema de empleo. El concepto de competencia desde su origen presenta una connotación más conflictiva que el concepto de "educare" cuyo carácter es más social.

Sin embargo, se ve que a todas luces este modelo responde más a una visión neoliberal, y acorde con las necesidades de las grandes corporaciones y a las necesidades de una élite capitalista dominante, más que a las necesidades de la sociedad humana (Palmerín, 2009). Aunque no existen estudios que establezcan con precisión, en términos cuantitativos y cualitativos, un diagnóstico panorámico sobre el empleo de este modelo en las instituciones

educativas de México existen elementos para establecer, como una hipótesis analítica, que existe actualmente la tendencia a adoptar dicho modelo, en sus distintas variantes, en una parte importante de las instituciones de educación superior de nuestro país (Estevez *et al.*, 2003).

Los nuevos planes de estudio han de potenciar el desarrollo de las competencias que incentiven la capacidad de los estudiantes de integrarse en el mercado de trabajo y permanecer en él a lo largo del tiempo o incluso poder volver a él si lo abandonan temporalmente. Continúan comentando los autores (García y Pérez, 2008, p. 11), «en el diseño de los nuevos planes de estudio hemos de ser capaces de contraponer la posible excesiva demanda por parte de los empleadores de contenidos habilitadores que deriven en planes exclusivamente orientados a la adquisición de *skills*⁸, con la necesidad de incluir contenidos que promuevan la adquisición de competencias genéricas que faciliten una capacitación estructural del individuo».

De acuerdo con Weinberg (2004, p. 8) formar para la empleabilidad en el actual contexto quiere decir:

- Fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren sus posibilidades de inserción laboral mediante el desarrollo de competencias claves que disminuyan el riesgo de la obsolescencia y permitan a hombres y mujeres permanecer activos y productivos a lo largo de su vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad.
- Formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.
- Apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos y valoren sus habilidades y saberes así como las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo. Incluye la información y orientación sobre el mercado educativo y de trabajo que despliegue la diversidad de alternativas, sus exigencias y sus posibilidades, eliminando estereotipos que encasillan los

⁸ Término utilizado para denotar el concepto de competencia, en países anglosajones como Estados Unidos.

trabajos como femeninos y masculinos e instrumentando para la búsqueda y/o generación de trabajo.

La empleabilidad no debe ser el único aspecto a considerar en las titulaciones, pues una enseñanza *centrada en el estudiante* significa también una enseñanza integral en valores éticos y morales. La universidad no debería convertirse en un mero proveedor de titulados, cien por cien operativos para llevar a cabo un trabajo específico, sino pertrecharlos de una base suficiente de conocimientos e incentivarlos a desarrollar su capacidad de formación continua (Rodríguez Espinar, 2010, p. 111).

Para lograr lo anterior, a nivel internacional, en España a partir de 1998 se ha venido constituyendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la declaración de la Sorbona, firmada por los Ministros de Educación de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido, pasando por la declaración de Bolonia en 1999 (la más citada, de estas reuniones) donde participaron ministros de educación de 29 países, posteriormente en 2001 el comunicado de Praga, donde participaron 32 países. El proceso continuó con la declaración de Berlín en 2003, en la cual confluyeron 33 países europeos, la declaración de Bergen en 2005, donde se alcanzó la cifra de 38 países, hasta llegar a la reunión de Londres en 2007.

Los objetivos planteados en Bolonia fueron los siguientes:

- Adoptar un catálogo de titulaciones fácilmente legible y comparable
- Estructurar los estudios universitarios en dos ciclos: grado y posgrado
- Implantación de un sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)
- Reformular la educación en torno al aprendizaje del alumno y no en la enseñanza articulada desde la transmisión de contenidos
- Reconocer y fortalecer la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios
- Alentar la competitividad en investigación y formación continua a lo largo de la vida
- Formular criterios académicos, competenciales y de calificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales (García y Pérez, 2008, p. 2).

Lo anterior es importante porque en América Latina se propone con ayuda de la Unión Europea consolidar su propio espacio de educación.

Enríquez y Rentería (2007) realizaron un estudio sobre las estrategias de aprendizaje que se supone impactan positivamente a la empleabilidad, dicha investigación se realizó con tres grupos de trabajo; el primero de profesionales exitosos, el segundo con un grupo control y el tercero con un grupo de empleadores. Los resultados encontrados se muestran a continuación: Los profesionales exitosos usan estrategias cognitivas de elaboración y transferencia, estrategias relacionales para visibilidad y generación de conocimientos en interrelaciones, y estrategias metacognitivas de regulación en su orden. Los profesionales control utilizan estrategias cognitivas de elaboración y transferencia sin traducirlas necesariamente en acciones. Los empleadores destacan estrategias cognitivas de elaboración, metacognitivas de regulación, y relacionales de visibilidad y establecimiento de relaciones.

En México, la implementación del modelo educativo basado en competencias ha sido objeto de reflexión por expertos del sector educativo, como Díaz Barriga (2006) y Fernández Rodríguez (2009), en el sentido de que en la reforma educativa los nuevos proyectos no cumplen con su ciclo normal de observar los resultados, y la inexistencia de una conexión entre el trabajo en la escuela y el trabajo en la empresa.

El enfoque de la formación basada en competencias (FBC) surge como una respuesta al *desajuste* entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque (Blas, 2010, p. 67).

En la pág. 79 de la obra de Torres y Vargas (2010), se expresa lo siguiente referente al modelo educativo basado en competencias: “insistiremos mucho en el fenómeno de recepción de un modelo ideado y operado en países económicamente privilegiados. Se habla de la urgente necesidad de ser competitivos, aceptémoslo, pero los introductores de las competencias en educación nos deben una explicación de su perspectiva halagüeña, que desaira lo estructural de la sociedad mexicana.”

Características del método educativo basado en competencias.

- Centrado en el alumno.
- Enfocado en el aprendizaje.
- Educación para toda la vida.
- Currículo flexible (planeación didáctica flexible).
- Verificable en el desempeño.
- Aprendizajes significativos.
- Aprendizaje autónomo por el alumno.
- Enseñar a aprender.
- Programas de clase multidisciplinarios (proyectos que involucran varias asignaturas).
- Ejercicios más apegados a la realidad.

2.2.9. Competencias

El concepto de competencias fue utilizado por primera vez por el psicólogo social David McClelland en 1970, pues no estaba conforme con que se utilizara el test de inteligencia en la selección de personal, por lo que introdujo el concepto de competencia, como la característica que diferencia el desempeño de una persona en un puesto, función, cultura u organización específico (Werther, 2008, p. 199).

Las competencias, se empiezan a manejar en la década de los setenta en el ámbito empresarial para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente, de donde se extendió rápidamente, en particular al ámbito educativo, aplicándose a la formación profesional y después alcanzó todos los niveles educativos (Palmerín, 2009).

El concepto de competencias se desarrolla primero en la empresa para posteriormente trasladarse a la jerga educativa, de acuerdo con Díaz Barriga (2006) a mediados de la década de los noventa se intensificó el uso del enfoque por competencias en la educación superior con el propósito de lograr mejores resultados en el campo de la educación.

Las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación. Implican un

saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; sujeto a contingencias que pueden ser transferidos con creatividad a cualquier contexto laboral o productivo (Parra, 2006, p. 5).

En la actualidad, el concepto competencias de empleabilidad, según Thieme (2007), se define como el conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y de relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo.

Perrenoud (2011, p. 7) define competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.

Arias, *et al.* (2007, p. 380) definen las competencias laborales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad de generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio.

En un contexto laboral, competencia es una combinación de habilidades cognitivas (del conocimiento técnico, conocimientos especializados y habilidades) y características personales o de conducta (principios, actitudes, valores y motivos), las cuales son una función de atributos individuales. (Hodges, 2003, p. 17).

En el ámbito de las competencias, son las competencias genéricas, es decir aquellas de carácter transversal las más valoradas por los empleadores, en particular las relacionadas con la resolución de problemas, la asunción de responsabilidades o la capacidad para trabajar en equipo (Roig y Villarreal, 2008). Además, el concepto de competencia profesional se centra en el desarrollo de competencias, es decir capacidades complejas que se ponen en juego en las situaciones laborales, y que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, es decir se puede definir como competencia al conjunto de capacidades (conocimientos, actitudes, habilidades, valores) que permiten desempeños laborales exitosos (Cataldi y Cabero, 2006, p. 25).

Rodríguez Cuba (2009) menciona algo muy importante, desarrollar sus habilidades de empleabilidad contribuirá a que los jóvenes graduados mejoren sus probabilidades de conseguir empleo, pero no es garantía de ello. Empleabilidad y empleo son dos cosas diferentes.

En la quinta conferencia QS-Apple realizada en Kuala Lumpur Malasia, Mohamad y Gani (2009) presentaron un modelo de habilidades de empleabilidad compuesto por cuatro grupos de habilidades: habilidades académicas, habilidades de comunicación o relación, habilidades de exploración y habilidades de gestión personal. Estos investigadores consideran que los logros obtenidos por los alumnos en la disciplina de estudio (habilidades académicas) son necesarios pero no suficientes para ser contratados. Ellos encontraron que las habilidades extra académicas tales como la posesión de capacidades de gestión personal, las habilidades de exploración y habilidades de relación se consideran importantes por los empleadores para el reclutamiento de graduados.

Las habilidades de empleabilidad se definen como las habilidades necesarias no sólo para obtener un empleo, sino también para progresar dentro de una empresa a fin de lograr su potencial y contribuir con éxito a las orientaciones estratégicas de la misma (DEST, 2002).

En Australia un equipo de consultores contratados por el Departamento de Educación, Ciencia y Capacitación (Department of Education, Science and Training, DEST, por sus siglas en inglés) preparó un trabajo de investigación en 2007 sobre habilidades de empleabilidad, bajo la consideración de que estas habilidades tienen relevancia para los empleados, tanto novatos como experimentados, también reconociendo que las habilidades tienen prioridad y se pueden adaptar a distintos roles en los puestos de trabajo. Las ocho habilidades identificadas son:

- Habilidades de comunicación: que contribuyen a las relaciones productivas y armoniosas entre los empleados y clientes.
- Trabajo en equipo: habilidades que contribuyen a la relación productiva y los resultados de trabajo.
- Resolución de problemas: habilidades que contribuyen a los resultados productivos.
- Habilidades de autogestión: que contribuyan a la satisfacción y el crecimiento de los empleados.

- Habilidades de planificación y organización: que contribuyen a la planificación estratégica a corto y largo plazo.
- Habilidades de tecnología: que contribuyen a la ejecución efectiva de las tareas.
- Habilidades de aprendizaje para toda la vida: que contribuyan a la mejora continua y la expansión de los resultados en las operaciones de los empleados y la empresa (BIHECC⁹, 2007).
- Iniciativa y habilidades empresariales: que contribuyen a los resultados innovadores.

Dada la importancia política de la cuestión de la empleabilidad del graduado, se puede preguntar por qué no ha habido ningún intento serio de determinar un marco definitivo de las supuestas capacidades y atributos que pueden sustentar una investigación seria, de modo que pueda ser utilizado como base para la investigación (Holmes, 2006, p. 4).

La cuestión de las competencias como uno de los principales mediadores se asume como “saber hacer en contexto”, pero ligada al hecho de “preferir” hacer (claridad, consciencia o dirección de la acción –intencionalidad–) y al hacer con eficacia. Una competencia que no aparece identificada probablemente por ser inherente al concepto mismo emerge como fundamental: aprender a aprender rápida y permanentemente. De esta manera se facilita que empleabilidad y mercados de trabajo pasen a ser una cuestión de estrategia personal y no más sólo de las grandes organizaciones ni de los dispositivos de formación (Rentería, 2008, p. 329).

Las personas son más empleables cuando han adquirido una educación y una formación de base amplia y calificaciones básicas y transferibles de alto nivel, incluidos el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las tecnologías de la comunicación y la información, el conocimiento de idiomas, la comunicación y la capacidad para aprender a aprender, así como competencias para protegerse a sí mismos y proteger a sus compañeros contra los riesgos y las enfermedades profesionales. La combinación de estas calificaciones les permite adaptarse a los cambios en el mundo del trabajo.

Cada vez más, "los atributos del profesional egresado" son más importantes en el proceso de reclutamiento de sujetos solicitantes de empleo. Empleadores del Reino Unido están a la vanguardia de la contratación tipo "cualquier disciplina". Es decir, la mayoría de las

⁹ Su significado en inglés es: *Business, Industry and Higher Education Collaboration Council*.

vacantes cubiertas por los graduados no necesitan a alguien de una disciplina específica. Por el contrario, los empleadores que contratan en el Reino Unido a menudo positivamente buscan graduados de otras disciplinas a la que se requiere (Harvey, 2000, p. 7).

Desde los años 60 la consideración de las capacidades clave ha ido evolucionando de una concepción más especializada, donde las capacidades se entendían únicamente en relación a la fuerza de trabajo, a una concepción más general y flexible propia de los años 80 y 90, donde una cada vez más incipiente sociedad de la información irrumpe en el contexto sociolaboral priorizando la capacidad de aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y haciendo emerger el concepto de empleabilidad (*employability*) y adaptabilidad en relación al mundo del trabajo (Olmos, 2009, p. 65).

Los atributos personales son las actitudes y habilidades como la inteligencia, el conocimiento (en algunos casos), la disposición y la capacidad de aprender y seguir aprendiendo, capacidad de encontrar las cosas, la disposición a asumir riesgos y la iniciativa de mostrar, flexibilidad y adaptabilidad para responder, prevenir y, en definitiva liderar el cambio y "auto-habilidades" como la auto-motivación, auto confianza, auto-gestión y la auto-promoción (Harvey, 2000, p. 8).

A continuación se muestra un resumen (tabla 2) de definiciones del concepto competencias, hechas por varios autores:

Tabla 2. Definiciones de competencia

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (R.D. 797/1995)	La capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate.
Organización Internacional del Trabajo	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
“Definition and Selection of Competences. DESECO” (OCDE, 2002)	Las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.
Delgado García, A. (2005)	Una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten una formación integral (<i>lifewide learning</i>), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla. Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje

Mertens (1996)	Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional.
Boyatzis (1982)	Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo.
Fernández, G. (2005)	Cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes.
Proyecto Tuning, según González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003)	Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
Martínez, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005)	Se refiere a capacidades internas, destrezas, habilidades, dominio, prácticas o expertidad alcanzada por el aprendiz, por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante y de una evaluación que no tenga en cuenta solo los conocimientos de los contenidos curriculares, sino del saber hacer procedimental. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Hartog (1992)	Competencias de los graduados, entendidas como los talentos, perfiles y capacidades de los graduados que contribuyen a las ganancias de productividad, son percibidas como un elemento clave para el crecimiento económico sostenible y el desarrollo en una economía globalizada.

Fuente: tomado de García y Pérez (2008, p. 6).

A manera de resumen, podemos entender las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, necesarias para realizar exitosamente una actividad académica o laboral.

Argudín (2010, p. 15) define el término competencias como un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Origen y desarrollo de competencias profesionales, según Blas (2010, p. 22).

- McClelland en Estados Unidos (1970).
- Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda (1980).
- Manpower Services Commission en Reino Unido (1981).
- España (1990).

- México y países latinoamericanos (1990).

Algunas personas que influyeron en la formación del concepto competencias, se muestran a continuación:

Chomsky: estudios lingüísticos.

McClelland: capacidades emocionales y motivacionales para implicarse y llevar a cabo un proyecto a la práctica.

Sternberg y Perkins: inteligencia práctica.

Gardner: inteligencias múltiple.

Llevar a cabo el aprendizaje basado en competencias supone:

- Adecuar los planes de estudio.
- Adecuar las estructuras e infraestructuras.
- Modificar el papel del profesorado.
- Preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje.
- En síntesis, adecuar y adaptar la universidad a este cambio transformacional.
- Un mayor compromiso e implicación de los máximos responsables de la dirección universitaria.

El uso de las competencias tiene tres momentos para su aplicación en instituciones de educación superior: la definición, el desarrollo y evaluación de las mismas.

Definir las competencias necesarias para un mejor desempeño de los egresados en el mundo laboral y social, requiere de tomar en cuenta las necesidades de las empresas y sociedad en general.

Identificar competencias supone conocer qué competencias son las que permiten a una persona actuar de un determinado modo en un *puesto, situación o perfil profesional*. En el contexto laboral la estrategia utilizada en la identificación de competencias está bien definida y experimentada, no sucede lo mismo en el ámbito educativo. Las actuales propuestas se reducen a resolver una parte del problema. Lo que Oliveros (2006) propone es establecer una estrategia múltiple que abarque el problema en su totalidad. Consistente en: *definir con claridad el concepto de competencia* aplicado en el ámbito educativo; *establecer tipos de competencias y tratarlas de modo diferencial*; *diseñar una estrategia mixta* que aporte mayores beneficios que los hasta ahora obtenidos; establecer un proceso

de *continuidad entre la formación en centros educativos y centros de trabajo*; y, por último, utilizar un *sistema multifuente y multitécnica* para la recogida de la información (Oliveros, 2006, pág. 104).

El perfil de egreso por competencias es el conjunto de competencias que debe desarrollar el estudiante durante el programa de formación. El término competencia está asociado con resultado.

Compartimos en nuestro estudio algunas interrogantes que han sido anteriormente planteadas por Pérez Gómez (2009).

¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?

¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?

¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?

¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

¿Quiere esto decir que la escuela como organización responsable en la historia reciente de la humanidad del desarrollo educativo de las nuevas generaciones ha dejado de tener sentido y será pronto sustituida por la red de redes (Pérez Gómez, 2009, p. 63)?

Los conocimientos son un medio o vehículo para desarrollar competencias, no pueden existir competencias sin conocimientos. Algunas características de las competencias genéricas se muestran a continuación:

- Son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos.
- Desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida.
- No son incompatibles con la diversidad individual y social.
- Son integradoras de las capacidades humanas.
- Desarrollan la autonomía de las personas.
- Desarrollan la significatividad de los aprendizajes (Villa y Poblete, 2010, p. 44).

Las seis competencias clave establecidas en el Reino Unido son las siguientes:

- Comunicación.
- Aplicación de los números.

- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Mejora del propio aprendizaje (aprender a aprender).
- Resolución de problemas.
- Trabajo en equipo (Blas, 2010, p. 35).

En 2002, un grupo de trabajo creado por la Comisión Europea definió como destrezas básicas para la vida:

- La comunicación en lengua materna.
- La comunicación en alguna lengua extranjera.
- Las TIC.
- El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología.
- El espíritu empresarial.
- Las competencias interpersonales y cívicas.
- El aprender a aprender.
- La cultura general (Blas, 2010, p. 36).

Chiavenato (2006, p. 535) además agrega, que las personas necesitarán aprender y desarrollar algunas competencias personales para actuar en los nuevos ambientes de negocios de las organizaciones, tales como: *aprender a aprender, comunicación y colaboración, razonamiento creativo y solución de problemas, conocimiento tecnológico, conocimiento de negocios globales, liderazgo, autogestión de la carrera.*

Competencias genéricas imprescindibles en la formación académica de licenciatura en ciencias de la administración:

- Trabajo de equipo.
- Planteamiento y resolución de problemas.
- Encontrar y evaluar la información.
- Expresión verbal y escrita.
- Uso de las nuevas tecnologías.

De acuerdo con el análisis realizado por el autor (mediante un estudio piloto) en una institución de educación superior en Sinaloa, se encontró que la mayoría de competencias genéricas observadas en el estudio coinciden con las expresadas por la teoría de competencias, excepto la competencia referente a comunicación en una lengua extranjera,

la cual resultó diferente entre la teoría y el estudio. Sin embargo, esta competencia se incluye como una de las competencias clave o básicas para el desempeño profesional de los estudiantes y egresados.

La incorporación de las competencias genéricas y de empleabilidad en los planes de estudios de educación superior ha sido de interés durante muchos años, y continúa siendo de gran interés para los educadores de contabilidad. Dichas habilidades son necesarias para el aprendizaje de por vida y una exitosa carrera empresarial (Stoner y Milner, 2010, p. 123). Kumar y Mishra (2011) definieron operacionalmente las competencias de empleabilidad como el grado en que los empleados son capaces de buscar, conservar y mantenerse en el empleo a través de su propia voluntad, la capacidad de identificarse con su carrera, y mejorar su capacidad de adaptación personal a través de las redes sociales y habilidades ocupacionales. Comentan también que manteniendo la perspectiva de formación en competencias de empleabilidad, las empresas de tecnología de la India informan que han comenzado la organización de talleres, ya sea para la formación de educadores, como para mejorar la empleabilidad de ingenieros antes de graduarse o de ingenieros ya graduados. Durante la última década (2000-2010) las universidades de Australia así como muchas universidades del mundo se han dado a la tarea de definir adecuadamente las competencias genéricas que los estudiantes deben desarrollar como consecuencia de sus estudios y que son necesarias para llevar a cabo exitosamente la labor contable dentro de la profesión de la contabilidad. Organismos gubernamentales Australianos han recomendado que las competencias genéricas profesionales deban ser desarrolladas de manera integrada a lo largo de las diferentes materias enseñadas en lugar de ser tratadas por separado (Willcoxson, Wynder y Laing, 2010).

Crawford y Helliard (2010) consideraron un conjunto de 16 competencias genéricas en su estudio con estudiantes de contabilidad en el Reino Unido, encontraron que las más importantes de ellas fueron las habilidades analíticas, habilidades de presentación y habilidades de comunicación oral y escrita. Este resultado fue apoyado por los académicos, al considerar que estas tres competencias son las que deben adquirir en la universidad y las mismas que los empresarios requieren. Los empleadores coinciden al respecto en la importancia de estas tres habilidades, solo que el orden de importancia varía entre académicos y empleadores. Este ligero desajuste en el orden de importancia pone de relieve

la necesidad de mantener la comunicación entre académicos y profesionales para alinear sus puntos de vista institucionales y asegurar que los graduados de contabilidad estén adquiriendo las habilidades necesarias.

Jackling y Watty (2010) consideran que la investigación y el debate sobre competencias genéricas en la educación superior en general, y en la enseñanza de la contabilidad en particular, han sido reportados en la literatura por muchas décadas. Producto de la responsabilidad cada vez mayor que existe en la educación superior, diversos grupos interesados han externado su preocupación por los graduados de contabilidad que carecen de muchas de las competencias genéricas necesarias para el empleo en su campo de trabajo. Como disciplina profesional, la contabilidad no se ha librado de las críticas que han recibido sus enseñantes por no brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas importantes habilidades.

Wellman (2010) en el Reino Unido, realizó un estudio con empleadores de egresados de mercadotecnia, concluyendo que la experiencia del egresado es un requisito indispensable para su empleo. Se identificaron un total de 52 atributos necesarios, distribuidos en 16 grupos, los más comunes incluyen las comunicaciones, las relaciones interpersonales, la información y la tecnología de las comunicaciones, la planificación, la autogestión, toma de decisiones y resolución de problemas. Dentro de un subgrupo de competencias personales, destacan la creatividad, responsabilidad, iniciativa, decisión y confianza, como comúnmente requeridas. Los educadores deben considerar cómo los atributos de empleabilidad identificados pueden abordarse en el plan de estudios de marketing, con el fin de mejorar las perspectivas de empleo de los egresados.

Se ha dicho que las instituciones de educación superior (IES) deben proporcionar a sus egresados los conocimientos y habilidades necesarios para operar profesionalmente en el ambiente de la "sociedad del conocimiento". En este contexto, Panagiotakopoulos (2012) examinó la evolución de las habilidades de empleabilidad en IES griegas, encontrando que estas han fracasado hasta ahora para integrar habilidades clave en sus planes de estudio y como resultado los graduados no están equipados con una amplia gama de habilidades diseñadas para ser de utilidad práctica en el mundo del trabajo. El autor sostiene que existe una necesidad inmediata de los responsables políticos a desarrollar una política nacional sobre las competencias clave en educación superior, con el fin de ayudar a los estudiantes

a obtener un empleo seguro, así como ayudar a las empresas nacionales respecto a sus necesidades de formación. Adicionalmente, decanos, jefes de departamento y el personal docente deben comprometerse con iniciativas como el desarrollo de un plan de estudios basado en competencias, para equipar a los estudiantes con habilidades comerciales.

Malasia, igual que otros países, padece de comentarios negativos sobre los graduados locales capacitados que carecen de habilidades de empleabilidad esenciales requeridas por la industria. Othman, Buntat, Sulaiman, Mohd Salleh y Herawan (2010), agregan que paralelamente con el desarrollo del país, para ser competitivo en la economía moderna, debemos reformar nuestra educación para ser más competitivos. La educación es sin duda uno de los factores más importantes que contribuyen al desarrollo de cualquier país. Comentan los mismos autores, que los graduados se deben equipar ellos mismos en competencias genéricas como la tecnología de la información interpersonal y la comunicación, el espíritu empresarial, liderazgo y el idioma Inglés.

Las competencias incluyen una amplia gama de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, que el individuo es responsable de conocer para el ejercicio profesional. También incorpora la ética, valores y prácticas en este ámbito, que permiten al individuo actuar con eficacia en situaciones profesionales. Un aspecto importante a considerar es que la empleabilidad se logra a través del desarrollo de habilidades y competencias, que se clasifican en competencias básicas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas requeridas (específicas de cada profesión) (Guerrero y De los Ríos, 2012, p.1301).

De acuerdo con Villa y Poblete (2010), de la Universidad de Deusto en España, las competencias genéricas o transversales pueden ser clasificadas en tres tipos:

- a) *Competencias instrumentales*: consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.
- b) *Competencias interpersonales*: se refieren a las distintas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.
- c) *Competencias sistémicas*: están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver como cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.

De acuerdo con Pimienta (2012), existen un conjunto de metodologías que permiten desarrollar competencias, de las cuales se mencionan algunas; tópico generativo, simulación, proyectos, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje in situ, aprendizaje basado en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aprender mediante el servicio, investigación con tutoría, aprendizaje cooperativo y *webquest*. Referente a estas, en la tabla 3 se da una breve descripción y las competencias genéricas a las cuáles contribuye para su desarrollo.

Tabla 3. Metodologías que permiten desarrollar competencias

Metodología	Contribuye a / competencias genéricas
<p><i>Tópico generativo:</i> es una metodología que representa un desafío cognitivo para los alumnos que tendrán que resolver a través de la reflexión. Esto incluye temas, conceptos, teorías o ideas, los cuales son el punto de partida para la enseñanza de comprensiones profundas. Esta estrategia es central para una o más asignaturas, ya que permite establecer relaciones entre la escuela, el mundo cotidiano del alumno y la sociedad: los temas son de interés tanto para los docentes como para los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solucionar problemas. ▪ Identificar los conocimientos previos. ▪ Desarrollar la comprensión. ▪ Llevar a cabo tareas de aprendizaje complejas. ▪ Desarrollar la capacidad de búsqueda de información e investigación. ▪ Desarrollar el pensamiento crítico: análisis, síntesis, evaluación y emisión de juicios.
<p><i>Simulación:</i> es una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada. Permite que los alumnos se enfrenten a situaciones que se pueden presentar en el ámbito laboral para desarrollar en ellos estrategias de prevención y toma de decisiones eficaces.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer prácticas innovadoras. ▪ Solucionar problemas. ▪ Transferir conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas de conocimiento. ▪ Favorecer la metacognición. ▪ Realizar el aprendizaje cooperativo. ▪ Fomentar un liderazgo positivo. ▪ Desarrollar la autonomía. ▪ Comprender los problemas sociales y sus múltiples causas. ▪ Propiciar un acercamiento a la realidad laboral y profesional. ▪ Además, puede constituir un excelente medio de evaluación.
<p><i>Proyectos:</i> Son una metodología integradora que plantea la inmersión del estudiante en una situación o una problemática real que requiere solución o comprobación. Se caracteriza por aplicar de manera práctica una propuesta que permite solucionar un problema real desde diversas áreas de conocimiento, centrada en actividades y productos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permiten desarrollar los diversos aspectos de las competencias, en sus tres dimensiones de saber y articulando la teoría con la práctica. ▪ Favorecen prácticas innovadoras. ▪ Ayudan a solucionar problemas. ▪ Permiten transferir conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas de conocimiento. ▪ Permiten aplicar el método científico. ▪ Favorecen la metacognición. ▪ Fomentan el aprendizaje cooperativo. ▪ Ayudan a administrar el tiempo y los recursos.

de utilidad social. Surge del interés de los alumnos.

Estudio de caso: constituye una metodología que describe un suceso real o simulado complejo, que permite al profesionista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia adecuada para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha tanto contenidos conceptuales y procedimentales como actitudes en un contexto y una situación dados.

Aprendizaje basado en problemas: es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias. El alumno desempeña un papel activo en su aprendizaje, mientras que el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema.

Aprendizaje in situ: es una metodología que promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia en cuestión.

Aprendizaje basado en TIC: constituye una metodología para el desarrollo de competencias utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Aprender mediante el servicio: es un proyecto que consiste en ofrecer servicios y/o productos a la comunidad para aprender las

- Alientan el liderazgo positivo.
- Fomentan la responsabilidad y el compromiso personal.
- Contribuyen a desarrollar la autonomía.
- Permiten una comprensión de los problemas sociales y sus múltiples causas.
- Permiten un acercamiento a la realidad de la comunidad, el país y el mundo.
- Alientan el aprendizaje de gestión de un proyecto.
- Permiten desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociaciones.
- Desarrollar habilidades del pensamiento crítico.
- Desarrollar una competencia comunicativa que consiste en saber argumentar y contrastar.
- Promover el aprendizaje colaborativo y la escucha respetuosa ante las opiniones de los demás.
- Solucionar problemas.
- Aplicar e integrar conocimientos de diversas áreas de conocimientos.

- Ayuda a analizar con profundidad un problema.
- Desarrolla la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación.
- Favorecer la generación de hipótesis, para someterlas a prueba y valorar los resultados.
- Vincula el mundo académico con el mundo real.
- Favorece el aprendizaje cooperativo.
- Permite desarrollar la habilidad de toma de decisiones.

- Formar competencias en los mismos entornos en los cuales se aplican.
- Analizar con profundidad un problema.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación.
- Favorecer la generación de hipótesis, para luego someterlas a prueba y valorar los resultados.
- Vincular el mundo académico con el mundo real.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo.
- Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
- La metodología de aprendizaje basado en las TIC.
- Facilita el aprendizaje a distancia, sin la presencia física del profesor.
- Ayuda a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo.
- Favorece la lectura de comprensión.

- Desarrollar competencias tanto genéricas como específicas.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas.

competencias vinculadas con el currículo escolar. Implica la responsabilidad social.

Investigación con tutoría: es una metodología que consiste en investigar un problema con continua tutoría del docente. Las prácticas profesionales y el servicio social llevado a cabo en las universidades son un buen ejemplo de investigación con tutoría; sin embargo, se puede realizar en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje cooperativo: implica aprender mediante equipos estructurados y con roles bien definidos, orientados a resolver una tarea específica a través de la colaboración. Esta metodología está compuesta por una serie de estrategias instruccionales.

Webquest: Es una estrategia orientada a la investigación utilizando internet como herramienta básica de búsqueda de información.

- Diagnosticar las necesidades de la población y las respuestas que como profesionistas se pueden ofrecer.
 - Promover el aprendizaje cooperativo.
 - Favorecer el aprendizaje por proyectos.
 - Efectuar un análisis profundo de un problema en su contexto.
 - Desarrollar la comprensión de un problema.
 - Aplicar el método científico.
 - Adquirir práctica en la búsqueda, el análisis y la interpretación de información.
-
- Realizar un análisis profundo de un problema en su contexto.
 - Desarrollar habilidades sociales.
 - Que los alumnos conozcan sus habilidades y aspectos a mejorar en el trabajo en equipo.
 - Identificar los líderes de grupo.
-
- Desarrollar competencias en el uso de internet.
 - Buscar y seleccionar información en múltiples fuentes electrónicas y documentales.
 - Trabajar interdisciplinariamente.
 - Integrar otras estrategias de enseñanza y aprendizaje.
 - Desarrollar el análisis de textos.
 - Usar internet como herramienta que favorece procesos de aprendizaje.
 - Desarrollar el aprendizaje autónomo.
 - Desarrollar la capacidad para resolver problemas.
 - Realizar una estrategia interdisciplinaria.
-

Fuente: Elaboración propia del autor, tomando información de Pimienta (2012).

Hay que hacer notar lo que comentan Arias *et al.* (2010), ellos concluyen en su estudio que la inversión económica aplicada en la formación temprana (preescolar) de jóvenes trae mayor beneficio a la productividad y al crecimiento económico del país que aquella que se realiza en edades más avanzadas. En México la mayor inversión se hace en edades escolares más tardías (desde primaria hasta profesional) en entornos desfavorecidos, por lo que invertir en el nivel de educación superior, posiblemente, no se justifique económicamente, si pudiera tener una justificación social.

2.2.10. Empleabilidad

La palabra empleabilidad no existe como tal en la lengua castellana, proviene de la palabra inglesa “*Employability*”. Esta palabra, a su vez fue construida a partir de “*employ*”, que se traduce como empleo y “*ability*”, cuya traducción es habilidad. Ya unidas formaron: “*Employability*”, la cual se ha adaptado sin mayores cambios al español como “empleabilidad”. El significado casi literal que se le otorga a esta palabra es: “habilidad para obtener o conservar un empleo”. Una implicación secundaria de esta misma palabra es: la capacidad demostrada en el mercado para evitar el desempleo (Campos Ríos, 2003). La empleabilidad se entiende como el conjunto de aptitudes y de actitudes que brindan a un individuo la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y además de permanecer en él (Campos Ríos, 2003).

Fernández (2009) comenta que bajo la premisa de la educación permanente o para toda la vida, actualmente los jóvenes se encuentran con la disyuntiva de continuar con su formación aún después de obtener un título universitario so pretexto de conservar e incrementar su empleabilidad. Hay quienes comentan que no existen jóvenes ni-ni sino jóvenes sin oportunidad de estudio y sin oportunidad de empleo.

Lo que puede aprender un estudiante a tiempo parcial respecto a la importancia de su trabajo y su relación con el empleo es mucho mayor que lo que puede aprender el que estudia a tiempo completo (Justiniano, 2006, p. 142).

El término "competencias de empleabilidad" es definido por Thieme (2007, p. 48) como la capacidad de conseguir y conservar un empleo, de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o encontrar un puesto de trabajo.

Referente a las competencias de empleabilidad Thieme (2007) comenta que se pueden caracterizar en:

- a) Genéricas: Por no estar asociadas a una ocupación en particular
- b) Transversales: Pueden ser necesarias en todo tipo de empleos
- c) Transferibles: Pueden ser adquiridas a través de procesos enseñanza-aprendizaje
- d) Evaluables en su adquisición.

Ahora observemos como fue la evolución histórica del concepto de empleabilidad.

Surge a principios del siglo XX en el Reino Unido. Fue Beveridge quién produjo la idea en 1909. Posteriormente se desarrolla en Estados Unidos, donde se define como la posibilidad de contar con trabajadores físicamente aptos. Feintuch, en el año 1955

establecía que el asunto de la empleabilidad tenía que ver con las personas que tenían algún impedimento físico o mental para trabajar, denominada como empleabilidad sociomédica. Durante la década de los sesenta y setenta la empleabilidad era concebida como la posibilidad que tenía un individuo de ser contratado, también se entendía como la distancia que separaba a las personas del empleo estable. La empleabilidad de una persona se observaba en función de su historial en el aspecto laboral. La empleabilidad tenía en esos momentos un carácter macroeconómico, ya que el gobierno del país estaba interesado en motivar y desarrollar la empleabilidad de los trabajadores, a través de conocer su actitud con respecto al mercado de trabajo, esta idea prevaleció sobre todo en los años setenta.

Posterior a 1970 se empezó a cambiar el factor de la actitud por el de conocimientos profesionales y el de calificaciones individuales, esta combinación de "dotes personales" tenía contemplado un valor en el mercado laboral. A finales de los setenta, influenciados por las recesiones que padecieron los países industrializados, los empresarios e investigadores se dieron cuenta que las calificaciones profesionales no eran suficientes para que los trabajadores fueran tomados en cuenta para ser contratados en el mercado de trabajo. Por estas fechas se observó la existencia de aptitudes personales más permanentes para el trabajo como las de carácter social y comunicacional. El concepto de empleabilidad se centró en los salarios que percibían las personas producto de su capital humano, esta versión se denominó empleabilidad definida por el rendimiento en el trabajo.

A partir de la década de los ochenta la empleabilidad se modifica debido a que las empresas se ajustaron a la variación de los ciclos económicos, por lo que el empleo ya no era fijo ni de tiempo completo en la misma empresa, sino que el empleo se hizo parcial y más competitivo, situación que trajo consigo mayores requerimientos para el puesto de trabajo por parte de los trabajadores, de esta manera el concepto de empleabilidad ahora contemplaba actitudes, conocimientos y calificaciones, esto sucedía a finales de los ochenta. La empleabilidad se equiparó a la capacidad que tenía la persona para negociar en el mercado de trabajo el conjunto de aptitudes acumuladas. Este tipo de empleabilidad se consideró definida por la iniciativa propia.

Para los años noventa la empleabilidad es definida como un conjunto de cuatro elementos (cualidades personales, calificaciones profesionales específicas, situaciones del mercado de trabajo y posibilidades de formación tanto oficiales como empresariales) que influyen

en las posibilidades que tiene una persona de ingresar y mantenerse activa en el mercado de trabajo. Esta versión fue denominada empleabilidad interactiva.

A finales del siglo XX, la empleabilidad era un concepto implicado en el desarrollo de los recursos humanos en una economía globalizada.

En los albores del siglo XXI la empleabilidad es definida por De Grip, Van Loo y Sanders (2004, p. 249) "como la capacidad y la voluntad de los trabajadores de seguir siendo apreciados en el mercado de trabajo (factores de la oferta), anticipándose y reaccionando a los cambios de las tareas profesionales y del entorno laboral (factores de la demanda) con la ayuda de los instrumentos de desarrollo de los recursos humanos de que dispongan (instituciones).

De Grip *et al.* (2004, p. 262) y Rodríguez Cuba (2009) consideran que el concepto de empleabilidad es muy cuestionado actualmente, aunque sea utilizado como un elemento de valía económica en la elaboración de planes políticos actuales, ya que sigue careciendo de un fundamento teórico sólido y se requiere de más estudios cuantitativos de índole internacional. Además, que la definición del mismo concepto es incierta, ya que se han hecho innumerables definiciones al respecto y desde diversos puntos de vista. El mismo De Grip difiere de muchos estudios previos, al proponer un índice de empleabilidad sectorial y no individual como normalmente se ha hecho en otros casos.

El término "empleabilidad" se refiere a las competencias y cualificaciones¹⁰ transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (OIT, 2004).

La empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral) (Rodríguez Espinar, 2010, p. 111).

En un estudio de empleabilidad realizado en España por Rodríguez Espinar *et al.* (2010), encontraron que las tres competencias más necesarias para el desarrollo del trabajo son la

¹⁰ Término utilizado en España como sinónimo de competencias.

solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En el extremo opuesto, como las tres competencias menos útiles, se ubicaron los idiomas, el liderazgo y la formación práctica.

Tito *et al.* (2008, p. 62) definen la empleabilidad como un mecanismo permanente de correspondencia del ser humano con el mercado laboral, que se caracteriza por exigir de las personas conocimientos actualizados, habilidades y destrezas para desempeñarse en diferentes puestos o realizando otras funciones, sin perder el nivel de profesionalidad; en suma, un nivel de competitividad que garantice de los egresados de cualquier universidad su polivalencia y capacidad de adaptarse a múltiples funciones a carta cabal.

Ducci (1998, p.12) expresa que la empleabilidad es una mayor oportunidad y capacidad de engendrar los tipos de competencia y de calificación que permitan a la gente encontrar, crear, conservar, enriquecer su puesto de trabajo, y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional..

En el análisis de la empleabilidad presentado por Rentería (2008, p. 320) se hace un recorrido histórico del desarrollo del "constructo" a través de otros autores como Gazier (2001, p. 5), el cuál propone que: entendida como la habilidad para obtener o preservar un trabajo (asalariado o no), la empleabilidad no es una noción teórica insertada en una red de conexiones explicativas o de estándares explícitos unívocos y estables, más que eso, es el asunto de identificar problemas y prioridades ligadas a las acciones de personas e instituciones implicadas en el acceso al trabajo y al empleo.

Álvarez (2006, p. 18) realizó un trabajo de investigación sobre satisfacción laboral, en el cual encontró que contribuyendo a mejorar la empleabilidad de sus trabajadores, éstos pueden llegar a sentirse más satisfechos con su trabajo, lo que repercutirá positivamente en la realización de sus funciones dentro de la empresa.

Dada la problemática actual de la falta de empleo suficiente en cantidad y calidad, la idea de invertir en la mejora de la empleabilidad tiene doble significado, desde la óptica de Weinberg (2004, p. 7) y desde el supuesto de que tanto el ingreso a la formación profesional como a los empleos fuera equitativo e independiente de la edad, genero o raza. Por un lado, en que, tal como ya se señalara, el empleo en el actual contexto ya no se genera masivamente y necesita ser creado mediante capacidad de emprendimiento y estrategias de cooperación. Su conservación requiere de una aptitud de adaptación y aprendizaje

constante para poder enfrentar los cambios en los contenidos y en las modalidades de hacer las cosas; de ahí la priorización de la empleabilidad. Por otro, en el hecho de que la empleabilidad tiene también relación con procesos que ocurren en distintos niveles: estructurales, normativos, culturales, etc.

En la tabla 4 el concepto de empleabilidad es definido a través de varios autores:

Tabla 4. Definiciones del concepto de empleabilidad

Autor(es)	Año	Página	Definición
Ripoll, Rodríguez, Hontangas, Peiró y Prieto	1994	82	“Apreciación subjetiva que el individuo hace de sus posibilidades de encontrar trabajo en función de la situación objetiva del mercado laboral y de determinadas características personales”
Hirata	1997		Históricamente, el constructo ha sido tratado desde la economía para separar los “aptos” de los “ineptos” teniendo como referencia al individuo de manera particularizante y en una relación explicativa entre desempleo, dispositivos de formación y estrategias individuales
Casalli et al.	1997	22	Condición de preparación para afrontar demandas inmediatas o futuras del mercado de trabajo. “Es una construcción social evolutiva y dinámica y no una atribución aislada y exclusiva de los individuos; esa construcción emerge íntimamente ligada a otros requisitos cada vez más exigidos: la calidad de vida y del trabajo como derechos sustantivos”
Case et al.	1997	---	Forma de mediación de las relaciones entre el patrono y el empleado, sustituyendo un paradigma de “dar y recibir”, donde los individuos ofrecen sus servicios, lealtad, honestidad, recibiendo a cambio estabilidad en un trabajo, por una dinámica donde el individuo es el dueño de su propia carrera
Hillage & Pollard	1998	15	“la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio”
Tamkin & Hillane ¹¹	1999		Capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible
FUNDIPE	2000	2	La capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de la vida
Organización Internacional del Trabajo (OIT)	2000	---	Abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e

¹¹ Tomado de Rodríguez *et al.* (2010, p. 111)

			integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida
Finn Brown & Hesketh, 2004; Harvey, 2001;	2000	---	Habilidad para obtener un empleo inicial, la habilidad para mantenerlo y la habilidad para movilizarse hacia otros empleos
Thijssen	2000	9	“la capacidad individual para desempeñar una variedad de funciones en un mercado laboral dado”
Groot y Maassen van den Brink	2000	---	Capacidad para encontrar y mantener un trabajo y se consideran elementos clave en el proceso, tanto la preparación, como las actitudes o disposición del trabajador
Brunner	2001	---	Abarca diferentes capacidades básicas necesarias para aprender y desempeñarse con eficacia en el lugar de trabajo, lo cual incluye la capacidad de comunicación y de relacionarse con el resto de los individuos, la capacidad de resolver problemas concretos, de manejar procesos de organización y de trabajar en equipo, entre otras
Weinert et al.	2001	---	Competencias dinámicas y actualizadas y comportamientos orientados al mercado de trabajo por cada persona que participa en la fuerza de trabajo
Weinert, Baukens, Bollérot, Pineschi- Gapàgne y Walwei	2001	---	Capacidad relativa de un individuo para obtener empleo teniendo en cuenta la interacción entre sus características personales y el mercado de trabajo; las consecuencias operacionales son, en consecuencia, la movilización de políticas de empleo con la promoción de enfoques multidimensionales y negociables
Gazier	2001	5	Entendida como la habilidad para obtener o preservar un trabajo (asalariado o no), la empleabilidad no es una noción teórica insertada en una red de conexiones explicativas o de estándares explícitos unívocos y estables, más que eso, es el asunto de identificar problemas y prioridades ligadas a las acciones de personas e instituciones implicadas en el acceso al trabajo y al empleo
Bollérot	2001	51	Provisión y mantenimiento de las personas en el mercado de trabajo, tomándose en cuenta sus capacidades, productividad y desempeño
Trevor	2001	---	“La facilidad percibida de movimiento en el mercado laboral”
Lees	2002	---	Habilidad de los graduados para trabajar en su especialidad y para obtener un trabajo, relacionado o no, con el área profesional de la formación
Van der Heijden	2002	44	“Capacidad de ser empleado en un trabajo”
Carrieri y Sarsur	2002	---	Recurso y estrategia adaptada por la alta administración para transferir la responsabilidad de contratación y despido de la organización al trabajador, aislándolo de cambios ambientales, desligándola de su papel fundamental en las instituciones Empresa y Estado
Forrier y Sels	2003	106	“La oportunidad de los individuos de tener un empleo en el mercado laboral interno y/o externo”

Fugate y Ashforth	2003	3	Colección de características individuales que energizan y dirigen al individuo a través de una identidad de carrera individual
Fundación Chile	2003	4	Una dimensión de la vida laboral de las personas que refiere la capacidad para obtener un trabajo, mantenerse en él y progresar en una organización contribuyendo exitosamente a esta
Knight y Yorke	2003	---	Conjunto de logros y atributos personales, que hacen que los individuos tengan la probabilidad de obtener un empleo y tener éxito en los espacios donde se desempeñan, en él estaría implícita la fuerza del aprendizaje y de la adaptación
Bruttin	2003	---	La empleabilidad no se liga solamente a la consecución de un empleo, sino que contempla también la vinculación a cualquier modalidad de trabajo, sea asalariado o no
Yorke	2004		“Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía”
Silla, Gracia y Peiró	2005	99	“La capacidad para encontrar otro trabajo” en caso de perder o abandonar el actual
Álvarez y Miles	2006	5	La podemos entender de forma intuitiva, referente a un trabajador, como su mayor o menor facilidad a la hora de encontrar un trabajo en el mercado laboral
Gamboa et al.	2007	8	La percepción del individuo sobre las oportunidades que tiene de conseguir un empleo de su preferencia o de mejorar el que posee, teniendo en cuenta que dichas oportunidades van a depender de sus características y conductas, y de los factores contextuales que le rodean
Enríquez & Rentería	2007	---	Competencia para moverse con suficiencia en el mercado de trabajo, satisfaciendo las necesidades de supervivencia y realización del trabajador fundamentado en estrategias relacionales y metacognitivas-privilegiadas por los mercados de trabajo como capital social e intelectual.
Enríquez y Rentería	2007	92	La empleabilidad tiene contornos claramente delineados que implican el paso de la situación del desempleo a la del empleo, la salida del desempleo y el ingreso al mercado de trabajo, la probabilidad de salir de desempleo, así como la capacidad para obtener un empleo o mantenerse en el mercado de trabajo
Sáez y Torres	2007	2	Capacidad que una persona tiene para tener empleo y satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, de permanencia y de desarrollo a lo largo de su vida

Fuente: elaboración propia del autor.

2.2.11. Administración y organización

El presente estudio trata de la teoría administrativa en gestión educativa para el desarrollo de competencias de empleabilidad en alumnos del área de ciencias administrativas en instituciones de educación superior.

Para dar un poco de claridad sobre el concepto de administración, a continuación se muestra un conjunto de definiciones, iniciando con Chiavenato, este autor define administración como la dirección racional de las actividades de una organización, con o sin fines de lucro. Ella implica planeación, organización (estructura), dirección y control de las actividades realizadas en una organización, diferenciadas por la división del trabajo (Chiavenato, 2006, p. 2). A su vez, Jones propone que administración equivale a planeación, organización, dirección y control de los recursos humanos y de otra clase, para alcanzar las metas de la organización con eficiencia y eficacia (Jones, 2006, p. 5). Por su parte Koontz señala que administración es el proceso de diseñar y mantener un ambiente donde individuos, que trabajan juntos en grupos, cumplen metas específicas de manera eficiente (Koontz, 2008, p. 4). De la misma manera, Robbins expone que la administración es un proceso para conseguir que se hagan las cosas con eficiencia y eficacia, mediante otras personas y junto con ellas (Robbins, 2009, p. 6). El mismo Robbins, agrega que la administración involucra la coordinación y supervisión de las actividades de otros, de tal forma que éstas se lleven a cabo de forma eficiente y eficaz (Robbins, 2010, p. 6).

Otro concepto muy importante de ser analizado es el de organización, al respecto Hodge explica que una organización se define como dos o más personas que trabajan en colaboración y en conjunto dentro de unos límites identificables para alcanzar una meta u objetivo en común (Hodge, 2003, p. 11). El referenciado Jones considera que la organización es un grupo de personas que colaboran y coordinan sus actividades para alcanzar una amplia variedad de metas, es decir, los resultados establecidos con antelación (Jones, 2006, p. 5). El también citado con anterioridad, Koontz, nos revela que la organización es una estructura intencional formalizada de roles o posiciones (Koontz, 2008, p. 204). En este mismo tenor, Robbins, el cual se retoma de nuevo, argumenta que la organización es un grupo de personas, ordenadas de forma sistemática, reunidas para cumplir un propósito específico (Robbins, 2009, p. 4). El mismo Robbins, complementa, argumentando que la organización es un acuerdo deliberado de personas para llevar a cabo un propósito específico (Robbins, 2010, p. 14).

Chiavenato (2006, pp. 532-533) menciona que la administración presenta nuevos parámetros para el siglo XXI, tales como: *el surgimiento de las organizaciones pequeñas y flexibles, el advenimiento y la consolidación de la sociedad del conocimiento y de la*

economía del conocimiento, reducción del plazo de validez del conocimiento, empleabilidad u ocupación para toda la vida en lugar de empleo, todas las personas deberán ser las administradoras de sus propias actividades, en el futuro el administrador ya no estará evaluado por la capacidad de asegurar utilidades a la organización.

2.2.12. Administración educativa y del conocimiento

Una organización es un grupo de personas que trabajan juntas para conseguir algunos objetivos comunes. Las organizaciones están lideradas por una jerarquía de directivos, con el director general corporativo a la cabeza y los directores de las unidades de negocios, departamentos, secciones y otras subunidades en categorías inferiores del organigrama de la organización (Anthony y Govindarajan, 2003, p. 3).

La organización educativa es un tipo específico de organización, cuya especificidad estriba en las características, estructura y funciones que le corresponde, según el nivel educativo de que trate; es decir, dependiendo de si se encarga de impartir educación en preescolar, primaria, secundaria, áreas técnicas, nivel preuniversitario o universitario, o sistemas no formales. Con base en lo anterior, podemos decir que la organización educativa constituye la base de estudio de la administración educativa, la teoría de esta disciplina se construye a partir de la confluencia de tres ejes disciplinares fundamentales: las ciencias de la educación, la teoría administrativa general, y otras disciplinas, como la psicología, la sociología, la economía, las ciencias políticas y el derecho, entre otras (Salas, 2003).

La dirección de la escuela se puede dividir en la planificación, organización, trabajo en equipo, liderazgo y control. Además de las funciones básicas anteriormente mencionadas se encuentra la toma de decisiones, la coordinación de mando, y motivación. El manejo exitoso incluye no sólo una gestión responsable del capital humano en las escuelas, sino también una coordinación exitosa y responsable de todos los interesados, la comunidad, el estado, el personal, etc. La buena organización de la escuela es necesaria para su buen funcionamiento (Zendeli, 2011, p. 4072).

El director (administrador) de la escuela tiene que definir su misión e imprimir su sello personal en la gestión escolar de acuerdo también con otras partes interesadas. El

administrador escolar desarrolla e implementa los programas de observación del proceso de enseñanza, aplicación de las estrategias de enseñanza, realiza visitas formales e informales en las clases mediante la comprobación de la aplicación diaria y los planes semestrales, muestra de liderazgo en las realizaciones del programa, establece mayores estándares en la comunicación con los padres, elabora normas en materia de evaluación de los alumnos, etc. El director de la escuela ejerce su capacidad en la elección de nuevo personal docente adecuado, desarrolla e implementa nuevas políticas para un trabajo eficaz y eficiente de la escuela, determina las clases y las horas de enseñanza, de acuerdo con el personal docente y los padres establece y aplica las normas nuevas y más elevadas de conducta de los estudiantes, implementa la comunicación profesional con el personal, los estudiantes, las instituciones locales y centrales (Zendeli, 2011, p. 4074).

Al hablar de la tarea educativa se hace referencia a las acciones administrativas que se establecen para propiciar la creación de una cultura de calidad en las instituciones educativas, y políticas que conducen al crecimiento de los maestros para habilitarlos en el logro de los aprendizajes significativos de los estudiantes, centro al que debe dirigirse cualquier acción educativa relevante que realmente opte por alcanzar la excelencia (Moncada, 2011, p. 135).

El desarrollo del conocimiento constituye un pilar muy importante para la administración del conocimiento. Éste se concentra en el desarrollo de nuevas habilidades, nuevos productos, mejores ideas y procesos más eficaces. El desarrollo del conocimiento incluye todas aquellas actividades administrativas mediante las cuales se procura adquirir las competencias con que no se cuenta, o crear aquellas que no existen todavía dentro ni fuera de la empresa (Probst, Raub y Romhardt, 2001, p. 130).

Bateman y Snell (2009, p. 9) argumentan que los trabajadores cuya primera contribución son las ideas y la experiencia en la resolución de problemas, se les conoce, comúnmente, como *trabajadores del conocimiento*. Por otro lado, mencionan, que la *administración del conocimiento* es un conjunto de prácticas cuyo objetivo es descubrir y explotar los recursos intelectuales de una organización, utilizando al máximo la capacidad de sus integrantes.

Tomando en cuenta la complejidad y los cambios acelerados actuales, quienes asumen la responsabilidad de conducir las organizaciones educativas se convierten en elementos estratégicos. Estas personas son las responsables de liderar procesos de gestión que

permitan a las organizaciones educativas concretar su proyecto curricular para alcanzar así los fines y objetivos de la educación, y enfrentar con éxito los desafíos a los cuales se expone la educación constantemente. Todo ello es posible bajo un adecuado liderazgo organizacional, alejado de los paradigmas tradicionales, que coloque la educación según los estándares de la época (Garbanzo y Orozco, 2010, p. 19).

2.2.13. Gestión educativa, del conocimiento y del capital humano

El significado del concepto práctica es presentado como la acción de ejercer o realizar un trabajo, facultad, habilidad (Larousse, 2001, p. 972). Además, se concibe como la realización de una actividad de forma continuada, siguiendo unas pautas o reglas determinadas (Larousse, 2006, p. 318).

En la misma idea, la gestión es entendida como la práctica de hacer diligencias para la consecución de algo o la tramitación de un asunto (Larousse, 2001, p. 547). También, el mismo concepto es comprendido como la acción de gestionar, administración (Larousse, 2006, p. 186; Diccionario Porrúa, 1992, p. 354). A su vez, gestionar se trata de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo (Diccionario Porrúa, 1992, p. 354).

Tobón, Rial, Carretero y García (2006, p. 59) mencionan lo siguiente: "en general, entendemos por gestión, la realización de un conjunto de actividades que nos conducen al logro de unos resultados".

La administración del conocimiento desde el enfoque tecnológico se expresa como una técnica que consiste en compartir e integrar las competencias de las funciones y divisiones mediante tecnología de información interconectada y en tiempo real (Jones, 2006, p. 339). Desde la perspectiva organizacional, la administración del conocimiento es un conjunto de prácticas cuyo objetivo es descubrir y explotar los recursos intelectuales de una organización, utilizando al máximo la capacidad de sus integrantes (Bateman, 2009, p. 9). Considerando que administración y gestión pudieran ser utilizados como sinónimos y observados desde el enfoque organizacional, la gestión del conocimiento implica fomentar una cultura de aprendizaje en la que los miembros de la organización sistemáticamente recopilen conocimientos y los compartan con los demás (Robbins, 2009, p. 8).

La gestión del capital humano (GCH) engloba y supera la gestión del recurso humano (GRH). Se ofrece un valor añadido porque, en primer lugar, se parte de una concepción de trabajo totalmente diferente, en el que la integridad de la persona ocupa un lugar central. Esto hace posible que la GCH pueda usar el potencial completo del capital humano. En segundo lugar, la GCH implica la dimensión cultural en su competencia, y la GCH introduce una serie de instrumentos a través de los cuales en la práctica puede estimular la cultura de la empresa, así como llevar a cabo la unión mutua de los empleados y la unión de estos con la organización. En tercer lugar, la GCH es capaz de alinear los objetivos educativos individuales y colectivos en operaciones básicas de una mejor manera (Marrewijk y Timmers, 2003, p. 183).

En un proceso de alineación entre los individuos y la organización, la misión, la visión y objetivos de la empresa, son formulados y finalmente se traducen en tareas y responsabilidades individuales (implementación de políticas). La situación en la que se halla la organización - es la organización estratégicamente orientada hacia la flexibilidad, la creatividad, eficacia o rendimiento - y las capacidades individuales determinan qué rol toman administradores y empleados con el fin de llevar a cabo voluntariamente las tareas apropiadas. También, el grado de potenciación y los indicadores de desempeño individual son determinados de común acuerdo. La alineación de las características personales, actitudes y competencias del capital humano disponible con las necesidades colectivas de la organización, esencialmente difiere del enfoque de arriba hacia abajo de los planificadores de recursos. Las organizaciones innovan y las tecnologías y los mercados cambian. Para ser capaz de mantenerse al día con estos desarrollos, los empleados - el capital humano - deben desarrollarse también. Nuevos conocimientos y habilidades deben ser aprendidas y las competencias entrenadas. A nivel organizacional, el "aprendizaje" se establece cuando las organizaciones estructuralmente determinan la necesidad del conocimiento y un perfil de competencias colectivas, y lo utilizan como base para el desarrollo humano (Marrewijk y Timmers, 2003).

Es necesario observar que el enfoque organizacional de la gestión del conocimiento resulta más apropiado para ser utilizado en nuestro estudio, por la naturaleza misma del trabajo.

El enfoque organizacional de la Gestión del Conocimiento ha sido importante y muy productivo para las empresas interesadas en aprender, a él cabe atribuirle los siguientes hallazgos:

- Las organizaciones preocupadas por un desarrollo sostenido y sólido necesitan aprender constantemente si quieren tener conocimientos y que éstos les reporten un valor añadido a sus negocios.
- Una organización que aprende se caracteriza por tener una cultura y unos valores que faciliten el aprendizaje adaptado a las situaciones y necesidades concretas.
- Una organización que aprende debe tener unas estructuras adecuadas que faciliten la creación y el flujo del conocimiento.
- El movimiento interesado por el aprendizaje organizacional, unido a los proyectos de Gestión del Conocimiento, ha servido para crear nuevos roles y nuevos puestos de trabajo.
- El término "competencia" ha servido durante mucho tiempo para cobijar los objetivos y los resultados del aprendizaje personal y organizacional.
- Los estilos de aprendizaje de las personas y de las organizaciones cobran una especial relevancia en el aprendizaje eficaz y eficiente.
- Los caminos y actividades que llevan al aprendizaje son variados. El aprendizaje significativo debe tener una orientación situacional.
- El concepto "las mejores prácticas" se revela lleno de contenido y, a juzgar por la experiencia, muy útil y adecuado.
- Las barreras que frenan el aprendizaje se pueden clasificar en tres tipos: a) dificultades de concepción y visión del aprendizaje; b) dificultades de gestión; c) dificultades derivadas de los sujetos que aprenden, personas y organizaciones (Riesco, 2006, pp. 106-107).

Se considera que los gestores de la práctica educativa para el desarrollo de competencias de empleabilidad en las instituciones educativas son los directores, coordinadores académicos y de área.

Espíndola (2011) propone que la gestión por competencias permite abarcar distintos niveles de la administración al nivel macro y micro al:

- Establecer políticas públicas educativas para que los programas se organicen en competencias y con determinados criterios genéricos que luego deberán especificarse.
- Establecer ordenamientos para diseñar los programas basados en competencias.
- Oficializar la investigación educativa en torno a las competencias y con vistas a su aplicación mediata o inmediata. Determinar aquellas requeridas de manera regional y universal.
- Oficializar la innovación educativa en todo lo que las competencias demandan: capacitación, tipo y diseño de actividades, requerimientos tecnológicos, trabajo en equipo de los docentes, etcétera.
- Establecer los criterios de calidad y de evaluación de los programas basados en competencias.
- Establecer mecanismos de equivalencias y comparación entre distintos programas académicos, lo cual permite identificar las características necesarias en los estudiantes que desean participar en programas de intercambio.
- Fomentar el intercambio oficial para la ayuda mutua entre universidades y el trabajo colaborativo interinstitucional en distintas y variadas dimensiones de la administración.

En cuanto al desarrollo curricular, la planeación por competencias implica la reorientación de los siguientes elementos:

- Las materias requeridas y la transversalidad de las competencias cuando así sea el caso.
- Los tópicos de las materias.
- Los métodos de aprendizaje.
- Las prácticas ejecutadas en el contexto social.
- Las actividades extracurriculares.
- El diseño curricular que incluye los puntos anteriores.
- Los perfiles de los docentes y alumnos.
- Las normas emanadas de la gestión educativa.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar. No cabe duda de que las prácticas administrativas demandan la atención y la preparación ideal para lograr centros escolares exitosos.

La gestión moderna de la educación se caracteriza por un liderazgo centrado en lo pedagógico, así como en las nuevas competencias profesionales de su ejercicio. También la cultura organizacional con visión de futuro, el trabajo en equipo, la constante apertura al aprendizaje y la innovación son pilares que marcan su orientación hacia la consecución de los objetivos y fines de la educación. El liderazgo en una gestión moderna de la educación siempre reconoce las exigencias que el entorno le demanda, articula el proyecto educativo con las necesidades y oportunidades nacionales, transformando así la educación en un instrumento pertinente de cohesión social y movilidad. Esta gestión le presta particular atención a las variables que interactúan en la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en forma integrada, con una visión principalmente macro del resultado educativo (Garbanzo y Orozco, 2010, p. 27).

Actuar en la Gestión Educativa implica la movilización de diferentes tipos de recursos. Cinco saberes que se consideran claves para la gestión de los sistemas educativos descentralizados y que, por esto, deberían articularse en los programas de formación. Ellos son: (1) saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, (2) saber manejar conflictos, (3) saber comunicar, (4) saber liderar para la creación de sentido y (5) saber conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo, ya que la competencia individual es cada vez más la resultante de una competencia colectiva. Promover la formación de estos saberes como parte del abanico de recursos de la práctica de gestión facilita el camino entre la teoría y la acción (Braslavsky y Acosta, 2006, p. 31).

Gestión del Conocimiento (GC) es un proceso en el que las organizaciones han formulado maneras en el intento de reconocer y archivar los activos de conocimiento dentro de la organización, que se derivan de los empleados de varios departamentos o facultades y, en algunos casos, incluso de otras organizaciones que comparten el área similar de intereses o especialización. Las universidades tienen importantes oportunidades para aplicar

prácticas de gestión del conocimiento para apoyar cada parte de su misión de la educación al servicio público de la investigación (Laal, 2011).

2.2.14. Estrategias de administración

El término *estrategia* viene del griego *strategos* que significa "un general". A su vez, esta palabra proviene de raíces que significan "ejército" y "acaudillar". El verbo griego, "*stratego*" significa "planificar la destrucción de los enemigos en razón del uso eficaz de los recursos."

Un primer acercamiento al significado del concepto estrategia concibe a esta como el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo (Larousse, 2006, p. 163). La estrategia representa un conglomerado de decisiones relativas a qué metas perseguir, qué actividades emprender y cómo aprovechar los recursos para alcanzar esas metas (Jones, 2006, p. 9). En consecuencia, estrategia es la determinación de la misión o propósito y los objetivos básicos a largo plazo de una empresa, seguida de la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar esas metas (Koontz, 2008, p. 131). Otras definiciones de estrategia anteriores y presentadas en Mintzberg (1997); son la de Alfred Chandler en 1962, el cual consideraba que estrategia era el elemento que determinaba las metas básicas de una empresa, a largo plazo, así como la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar estas metas. De igual manera, Igor Ansoff en 1965, consideraba que estrategia era un "hilo conductor" que corría entre las actividades de la empresa y los productos/mercados. Finalmente, Kenneth Andrews en 1969, decía que la estrategia representa un patrón de objetivos, propósitos o metas, así como las políticas y los planes principales para alcanzar estas metas, presentándolos de tal manera que permiten definir la actividad a la que se dedica la empresa, o a la cual se dedicará, así como el tipo de empresa que es o será.

Henry Mintzberg (1997, p. 3), por su parte, define el término *estrategia* como "el patrón de una serie de acciones que ocurren en el tiempo".

Una *estrategia* es el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar. Una estrategia adecuadamente formulada ayuda a poner orden y asignar, con base tanto en sus atributos como en sus deficiencias internas, los recursos de una organización, con el fin de

lograr una situación viable y original, así como anticipar los posibles cambios en el entorno y las acciones imprevistas de los oponentes inteligentes (Mintzberg, 1997, p.7).

La *estrategia* de una compañía es el plan de acción de la administración para operar el negocio y dirigir sus operaciones. La elaboración de una estrategia representa el compromiso administrativo con un conjunto particular de medidas para hacer crecer la organización, atraer y satisfacer a los clientes, competir con éxito, dirigir operaciones y mejorar su desempeño financiero y de mercado (Thompson Jr., 2008, p. 3).

Estrategia es la dirección y el alcance de una organización a largo plazo que permite lograr una ventaja en un entorno cambiante mediante la configuración de sus recursos y competencias, con el fin de satisfacer las expectativas de las partes interesadas (Johnson, 2006, p. 10).

A nivel educativo, los directivos de cada centro académico son los responsables de establecer las políticas y estrategias así como de implantarlas en los diversos centros (Villa y Poblete, 2010, p. 35).

Será necesario que las escuelas utilicen estrategias para fortalecer el desarrollo de la educación basada en competencias. La construcción de estas estrategias variará de una institución a otra, según su sello personal (Argudín, 2010, p. 42). La estrategia fundamental es transformar el currículum.

Los modelos tradicionales de administración escolar resultan, a todas luces, insuficientes para trabajar sobre los problemas en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativa. Es imprescindible, afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativas sea generar aprendizajes bajo un esquema de organización en el que se conjuguen elementos que contribuyan cada vez más a consolidar las organizaciones en función de objetivos de calidad. Es así que un modelo estratégico de gestión debe al menos contener:

1. Énfasis en lo pedagógico,
2. nuevas competencias y profesionalización,
3. trabajo en equipo,
4. cultura organizacional con visión de futuro,
5. apertura al aprendizaje y la innovación, y
6. asesoramiento y profesionalización (Garbanzo y Orozco, 2010, p. 26).

Hoy día, la educación necesita de una nueva visión de modo que su planeación sea congruente con las características de la *sociedad de la información* como por ejemplo, el desarrollo y promoción de las nuevas tecnologías. Por ello, se ha visto la necesidad de repensar los conceptos básicos de la planeación estratégica y explorar las competencias que las instituciones de educación forzosamente requieren para poder confrontar las exigencias que enfrentan los alumnos en el siglo XXI (Argudín, 2010, p. 28).

Los cambios vertiginosos y profundos que acaecen en la sociedad actual hacen que ciertos conocimientos en las organizaciones empresariales se vuelvan pronto obsoletos e inservibles para responder a sus necesidades y a las necesidades de los clientes. De aquí que el aprendizaje, que hasta hace poco era una tarea temporal y cíclica, se haya convertido en una estrategia indispensable y permanente para obtener el conocimiento necesario para sobrevivir y competir con éxito. Aprendizaje y conocimiento están intrínsecamente unidos. Esos cambios profundos a los que se hacen referencia son incontenibles y de gran impacto en múltiples escenarios, lo que implica entre otras cosas, que rápidamente quedan obsoletos conocimientos y prácticas asumidas como válidas en los distintos campos de las actividades humanas. Los efectos no son otros que buscar nuevas pautas de desarrollo y competitividad para las organizaciones, donde las personas que las integran son su prioridad. Todo esto emerge en la denominada hoy "*sociedad de la información*", ante la cual, la educación asume un papel estratégico y las organizaciones educativas necesitan ser conducidas mediante un liderazgo eficaz (Garbanzo y Orozco, 2010, p. 17).

El director general corporativo decide sobre el conjunto de *estrategias* que permitirán a la organización alcanzar sus metas. Sujetos a la aprobación del director general corporativo, los diversos directores de unidades de negocio formulan estrategias adicionales para conseguir estos objetivos (Anthony y Govindarajan, 2003, p. 3).

2.2.15. El profesor como administrador de competencias

El profesor debe asumir el rol de "administrador" del aprendizaje del alumno, dado que le corresponde organizar, dar seguimiento y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La formación y actualización del profesorado en las metodologías necesarias para el aprendizaje de las competencias es una estrategia de primer orden o de suma importancia en la mayoría de las instituciones de educación superior.

García, López Calva, López Rodríguez y Aguilar (2012, p. 118) mencionan que "no basta un simple proyecto de capacitación que enseñe a los profesores qué es una competencia, cómo se redacta, cómo se diseña una experiencia de aprendizaje conforme a competencias y de qué modo se evalúa –cosas que sin ser suficientes, no son sencillas y tienen que irse enseñando-, porque la formación de competencias, visto desde una perspectiva crítica compleja, implica sobre todo un cambio en la manera en que el docente entiende su labor y del modo y el grado en el que se compromete con ella".

Aunado a los problemas referentes a los profesores, falta mucho por hacer en cuanto a las vinculaciones de la universidad con la empresa, de la tecnología con la educación y, en general, de la vida social con los sistemas de enseñanza.

2.2.16. El estudiante de ciencias de la administración

Algunos datos del número de estudiantes en el nivel superior general y público en el Estado de Sinaloa, se presentan a continuación:

De acuerdo con la ANUIES ingresaron a la educación superior en Sinaloa 77,448 alumnos; de los cuales 21,347 fueron de primer ingreso y 56,101 de reingreso (a grados superiores al primero). Egresaron (durante el ciclo 2007-2008) 12,422 alumnos, y finalmente se titularon 5,877 de ellos.

De acuerdo con la ANUIES ingresaron a la educación superior pública en Sinaloa 65,168 alumnos; de los cuales 17,079 fueron de primer ingreso y 48,089 de reingreso. Egresaron (durante el ciclo 2007-2008) 10,736 alumnos, y finalmente se titularon 5,217 de ellos.

En ciencias sociales y administrativas se registraron 41,748 alumnos, representando un 54% de la población total (77,448) de alumnos en educación superior en Sinaloa durante el ciclo escolar 2008-2009.

En ciencias sociales y administrativas se registraron 35,923 alumnos, representando un 55.1% de la población total (65,168) de alumnos en educación superior pública en Sinaloa durante el ciclo escolar 2008-2009 (Anuario estadístico 2008-2009 de ANUIES).

Al estudiante le supone un mayor compromiso consigo mismo, debido a que en forma autónoma y al mismo tiempo colectiva, debe planificar y gestionar adecuadamente su tiempo para el logro de su propio aprendizaje.

Respecto al estudiante es importante responder a los siguientes cuestionamientos:

¿Está el estudiante preparado para iniciar un aprendizaje autónomo?

¿Tiene el estudiante las capacidades básicas para llevar a cabo este tipo de aprendizaje?

¿Cuenta con competencias básicas para desarrollar su aprendizaje universitario?

¿Es posible ayudar a capacitar al estudiante en el déficit previo con el que pueda llegar a la universidad?

¿Ofrece la universidad respuestas satisfactorias a las necesidades del estudiante, respecto a las modalidades educativas que puedan convenirle más, dependiendo de su situación personal y laboral? (Villa y Poblete, 2010, p. 36).

Stoner y Milner (2010) realizaron un estudio sobre los puntos de vista y percepciones de los estudiantes de contabilidad inscritos en dos cursos durante los primeros años de la carrera, con respecto a las competencias genéricas o de empleabilidad que deben desarrollar de acuerdo al plan de estudios de una gran universidad Escocesa, las competencias de empleabilidad revisadas de un listado de ellas fueron la administración del tiempo, la simulación y resolución de problemas y el aprender a aprender. Los resultados encontrados durante el análisis indican que los estudiantes experimentan dificultades para gestionar su tiempo, también en la participación en los ejercicios de simulación y resolución de problemas, así como el ser reacios a asumir responsabilidades y tener una actitud positiva hacia el aprender a aprender. Los estudiantes parecen carecer de la confianza, reacios a tomar sus propias decisiones, y aparentemente a querer trasladar la responsabilidad por la calidad o la exactitud de su trabajo a los demás.

Parece ser que el desarrollo de la habilidad de gestión del tiempo por los estudiantes, solo se da cuando tienen la seguridad de saber los parámetros de lo que necesitan para hacer su trabajo académico y la confianza que da ese conocimiento (Stoner y Milner, 2010, p. 130).

En los últimos años, las iniciativas de educación superior y los organismos profesionales de contabilidad en el reino unido y en todo el mundo han puesto de relieve la necesidad de que todos los graduados estén listos para el empleo, lo que demuestra no sólo conocimientos específicos y habilidades sino también las habilidades genéricas necesarias para el empleo (Crawford y Helliard, 2011, p. 115).

En la investigación de educación superior, el concepto de "movilidad estudiantil" típicamente se refiere a participación de estudiantes (y graduados) en programas de intercambio internacional y migración entre países. La movilidad estudiantil implica un cambio de programas e instituciones educativas, lo cual tiene que ser resuelto entre el país

origen y el país destino. Se supone que este principio de movilidad estudiantil está sustentado en el principio de movilidad profesional, pero esta idea puede variar de un país a otro, dado que existen dudas de que la movilidad estudiantil pudiera resultar ventajosa con respecto a la idea de mejorar la posición futura del egresado en el mercado laboral (Lindberg, 2009).

A manera de reflexión, se presentan los siguientes cuestionamientos de Pérez Gómez:

¿Cómo ayudar a que los individuos desarrollen una identidad personal con la suficiente autonomía como para afrontar las exigentes demandas de las sociedades contemporáneas (Pérez Gómez, 2009, p. 63)?

¿Cómo contribuir a la compensación de las enormes y crecientes desigualdades de origen que provoca una sociedad en la que las diferencias entre pobres y ricos son cada vez más importantes, y donde los que pierdan el veloz tren de la información quedarán excluidos de las interacciones más relevantes?

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1. Metodología de la investigación

Para la elaboración del presente producto de investigación se llevó a cabo una revisión documental de los planes de estudios implementados por tres universidades mexicanas consideradas para el estudio, a saber, UAS, UdeO, e ITESM; conjuntamente se aplicaron cuestionarios¹² a estudiantes y académicos de estas instituciones, para conocer sobre las competencias de empleabilidad que deben ser desarrolladas por las universidades. También, se aplicaron cuestionarios¹³ en el mismo sentido a empleadores del Sector Empresarial para tratar de establecer un consenso sobre dichas competencias.

En el caso particular de los empleadores, se incluyó a los encargados de la selección de prospectos para puestos de trabajo en el área administrativa de empresas corporativas. Puesto que estos funcionarios son los que conocen las necesidades del puesto y los requisitos que debe cubrir el aspirante a dicho puesto.

Posterior a definir las competencias genéricas más importantes para los alumnos del área de ciencias administrativas, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los administradores (directivos) educativos de las universidades analizadas en el estudio, con el propósito de conocer sobre las estrategias y prácticas de gestión implementadas para el desarrollo de las competencias de empleabilidad en los alumnos.

Habiendo determinado previamente un conjunto de competencias de empleabilidad, consideradas más importantes por el mercado laboral, además de conocer las estrategias y prácticas de gestión utilizadas para el desarrollo de las competencias mencionadas, a continuación se elaboró y aplicó un instrumento¹⁴ que permitió medir el nivel de desarrollo de estas competencias en los estudiantes, aclarando que los alumnos a considerar fueron seleccionados de una misma área de conocimiento (ciencias económico-administrativas), para mayor homogeneidad de los datos.

¹² Cuadros 7 y 8, en anexos.

¹³ Cuadros 7 y 8, en anexos.

¹⁴ Cuadros 9 y 10 en anexos.

Posteriormente, los datos recogidos de la muestra seleccionada aleatoriamente en grupos de clase, fueron analizados estadísticamente para comprobar las hipótesis de investigación propuestas.

3.2. Tipo de investigación

La metodología que se siguió en el estudio es mixta cualitativa-cuantitativa, ya que se hizo uso de la herramienta estadística para llevar a cabo un análisis descriptivo y correlacional. La recogida de datos en el estudio de campo se realizó en una sola ocasión, por lo que también es transversal.

El enfoque de diseño triangular como Denzin (1990, pág. 3) lo menciona, “esta estrategia supone que ningún método puede tratar adecuadamente todos los problemas de descubrimiento y verificación. Cada método tiene restricciones, y si varios métodos distintos se combinan en el mismo estudio, las restricciones de uno son a menudo la fuerza del otro”. Podemos decir que hay una primera forma de triangulación que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. Una segunda forma de atender a la triangulación, tiene que ver con incorporación de varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. La tercera forma, se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para interpretar los resultados. Y el cuarto modo de triangulación recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Esta última categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y por mucho refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos. El quinto procedimiento aceptado por Denzin propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores (Donolo, 2009, pág. 3). La triangulación guió la presente investigación; al realizar el análisis desde tres instituciones educativas, dos públicas y una privada; tres sujetos de estudio implicados: directivos, profesores y estudiantes; tres tipos de competencias genéricas (Villa y Poblete, 2010), instrumentales, interpersonales y sistémicas; finalmente, se revisaron tres momentos del proceso de aplicación de las competencias, importancia (definición y clasificación), desarrollo (estrategias) y medición del desarrollo logrado (desempeño); además, dos tipos distintos

de técnicas para la recogida de los datos, la encuesta (cuestionario) de manera presencial y virtual, y la entrevista. Todo lo anterior, con el propósito de establecer el cruce de resultados y contrastes que se pudieran observar, para validar y darle coherencia al trabajo.

3.3. Instrumentos de medición y software de análisis

Las técnicas que se utilizaron fueron la entrevista semi-estructurada y el cuestionario, debido a esto el instrumento de medición fue diseñado y aplicado de manera presencial (formato impreso) a una muestra de cada grupo de clase; además, de manera virtual (formato electrónico) e individual, vía *internet*.

Los instrumentos fueron diseñados tomando como base los estudios previos realizados en el Proyecto Tuning Europeo (del Espacio Europeo de Educación Superior), y el Proyecto Tuning América Latina, además, el paquete de 35 competencias genéricas propuesto por la Universidad de Deusto en España (Villa y Poblete, 2010), siendo adaptado a las condiciones del entorno educativo del Estado de Sinaloa. En la tabla 4 se observan similitudes y diferencias de la Universidad de Deusto con universidades mexicanas.

Tabla 5. Diferencias y similitudes observadas entre la universidad mexicana y la Universidad de Deusto

Similitudes	
Universidad de Deusto	Universidad mexicana
13 Regiones del mundo integrantes de las Ventanas de Cooperación Exterior Erasmus Mundus: Bielorrusia, Moldavia y Ucrania; Argentina, Bolivia y Perú; Rusia, Irán, Iraq y Yemen, Kazajstán, Brasil, Chile, México, India y países de África, Caribe y Pacífico	Como puede verse México tiene relaciones de cooperación con la Universidad de Deusto de España
Forma parte de la OCDE	Forma parte de la OCDE
La máxima figura es el rector	La máxima figura es el rector
Una universidad que: basa su aprendizaje en valores	Ídem
Fomenta la creación de actitudes personales y sociales	Ídem
Favorece un aprendizaje autónomo y significativo	Ídem
Promueve el desarrollo del pensamiento	Ídem
Potencia la adquisición de competencias académico-profesionales	Ídem
Incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	Utiliza las nuevas tecnologías de información y comunicación
Diferencias	
Universidad de Deusto	Universidad mexicana
Se enmarca dentro del Proyecto <i>Tuning</i> Europeo	Se enmarca dentro del Proyecto <i>Tuning</i> América Latina
Forma parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	Forma parte de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL); así como del Espacio

	Latinoamericano de Educación Superior (ELES), en formación.
Cuenta con un canciller de la Santa Sede (Iglesia Católica)	No cuenta con esta figura religiosa
Se transforma en organización que aprende	Incorpora contenidos curriculares que respondan a las demandas de la denominada “Sociedad del Conocimiento”
Se compromete con la calidad de sus servicios y profesionales	Se interesa por la calidad y pertinencia de la educación que se ofrece y los niveles de formación de los docentes
Se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano	Atiende a los diversos grupos sociales y étnicos de población
Una universidad con carácter abierto y universal	Posibilita el acceso a la educación superior y su permanencia

Fuente: elaboración propia del autor.

La Universidad de Deusto en España es una de dos universidades Europeas (la otra es de Holanda) donde se inició el proceso de conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, con el propósito de homologar los títulos de las universidades Europeas. El proyecto se denominó Tuning Europeo, cuyos principios fueron transferidos al Proyecto Tuning América Latina. México forma parte de este último proyecto, al igual que la mayoría de los países de nuestro continente. Como resultado de esta agregación de países en términos educativos, se relizan reformas en todos los niveles de acuerdo a los principios del enfoque basado en competencias, nuestro país no es la excepción.

Lo anterior trae consigo que universidades Europeas como la de Deusto establezca convenios de trabajo con universidades Mexicanas fundamentados en el enfoque educativo basado en competencias, para lo cual se propone un conjunto de competencias genéricas, del cual cada universidad retoma aquellas que son adecuadas a su propia filosofía.

Por tal motivo, de un total de 35 competencias genéricas del modelo propuesto en la Universidad de Deusto, se seleccionaron 27 para conformar el paquete de competencias genéricas utilizadas para el estudio (número que se propone en el Proyecto Tuning America Latina). Quedando estructurado de la siguiente manera:

- ❖ 13 instrumentales: pensamiento crítico, pensamiento práctico, pensamiento creativo, pensamiento analítico, gestión del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, planificación, uso de las TIC, comunicación verbal, comunicación escrita y comunicación en lengua extranjera.

- ❖ 6 interpersonales: diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, y, tratamiento de conflictos y negociación.
- ❖ 8 sistémicas: gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, creatividad, espíritu emprendedor, innovación, orientación al logro y liderazgo.

Dichas competencias genéricas fueron seleccionadas mediante una revisión de documentos y la opinión de estudiantes, profesores, directivos y empleadores de la ciudad de Culiacán. El software utilizado y la actividad para la cual fue requerido se muestran en la tabla 5:

Tabla 6. Software y actividad realizada

Software	Actividad
Microsoft Office Word 2007	Escritura de texto plano y tablas
Microsoft Office Excel 2007	Operaciones matemáticas básicas y gráficas
Microsoft Office PowerPoint 2007	Elaboración de diapositivas para presentación
Decision Analyst STATS 2.0	Determinación del tamaño de muestra
IBM SPSS Statistics 20	Análisis estadístico de datos (cuantitativo)
ATLAS.ti 5.2	Análisis cualitativo de datos
EndNote X5 y EndNote X7	Administración de información de bases de datos

Fuente: elaboración propia del autor.

3.4. Estudio piloto

Inicialmente se diseñaron 3 cuestionarios para ser probados y validados mediante un estudio piloto, dichos instrumentos fueron aplicados a (30 participantes) una parte de la muestra de estudio que incluyó empleadores (preferentemente, los encargados del recurso humano en la empresa), profesores y directivos (expertos en el diseño de instrumentos), y estudiantes de último grado del área económico-administrativa. Lo anterior, permitió corregir y mejorar el diseño de los instrumentos mediante la adecuación de las sugerencias que se hicieron al respecto, y utilizar indicadores estadísticos (como el alfa de Cronbach y el análisis factorial) para analizar la validez y confiabilidad de los mismos instrumentos, obteniendo resultados superiores a 0.90 (en α de Cronbach) en cada uno de ellos.

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos

.936	.937	27
------	------	----

Fuente: elaboración propia del autor en SPSS

El valor del coeficiente Alfa de Cronbach de 0.936 es alto, lo que significa que el instrumento diseñado para medir el desempeño de los estudiantes en competencias genéricas, es confiable.

Tabla 8. Estadísticos total-elemento

Competencia	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CG2	89.74	244.844	.503	.342	.934
CG3	90.11	241.566	.419	.306	.936
CG4	89.35	244.319	.499	.357	.934
CG5	89.46	242.156	.510	.300	.934
CG6	89.68	240.494	.550	.354	.934
CG7	89.62	239.902	.614	.417	.933
CG8	89.67	240.816	.584	.411	.933
CG1	90.11	240.213	.543	.376	.934
CG9	89.78	239.030	.575	.379	.933
CG10	89.73	242.960	.614	.418	.933
CG11	89.51	242.058	.523	.331	.934
CG12	89.37	240.484	.584	.400	.933
CG13	89.36	239.501	.624	.452	.933
CG14	89.42	240.332	.672	.501	.932
CG15	89.71	240.908	.562	.412	.933
CG16	89.19	244.881	.464	.278	.935
CG17	89.66	239.356	.686	.531	.932
CG18	89.76	237.657	.651	.531	.932
CG19	89.55	240.617	.600	.403	.933
CG20	89.64	239.578	.598	.443	.933
CG21	89.87	241.483	.541	.417	.934
CG22	89.63	239.405	.619	.455	.933
CG23	89.54	242.995	.589	.431	.933
CG24	89.45	241.803	.610	.462	.933
CG25	89.34	242.568	.575	.438	.933
CG26	89.58	237.725	.683	.515	.932
CG27	89.45	244.298	.573	.397	.933

Fuente: elaboración propia del autor en SPSS

Como puede verse en la tabla 8, los valores del coeficiente de correlación de *Pearson* son todos más altos que 0.30, lo que sustenta la validez de cada ítem. Ninguno de los ítems al ser desechado mejoraría el valor del Alfa de *Cronbach*.

Tabla 9. Correlación entre ítems

Competencia	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5
CG1	Correlación de Pearson	1	.374**	.374**	.327**
CG2	Correlación de Pearson	.374**	1	.362**	.348**
CG3	Correlación de Pearson	.374**	.362**	1	.251**

CG4	Correlación de Pearson	.327**	.348**	.251**	1	.346**
CG5	Correlación de Pearson	.326**	.332**	.292**	.346**	1

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia del autor en SPSS

En la tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación de *Pearson* para los 5 primeros ítems de la parte del cuestionario correspondiente al desempeño del estudiante en cada competencia, la mayoría de los 27 ítems arrojan valores significativos de correlación superiores a 0.30, lo que da validez de constructo al instrumento.

Como sugerencias de los expertos, se atendieron indicaciones en la forma de plantear los *items* y cambios en el formato de los cuestionarios; los empleadores, hicieron observaciones con respecto a las competencias que debían o no incluirse en el grupo de 27 competencias que constituyen el cuestionario; los estudiantes, expresaron algunas dificultades que observaron al responder el cuestionario, y la extensión del mismo. Todo lo anterior fue atendido mediante la modificación pertinente de las observaciones hechas por los grupos de encuestados, al final se generó un instrumento más fortalecido metodológicamente para realizar el acopio de los datos muestrales.

Cabe aclarar que los empleadores solo fueron incluidos en el estudio piloto, el trabajo posterior que se realizó con los instrumentos se desarrolló únicamente con directivos de carreras del área de los negocios, profesores de último grado de cada una de las carreras implicadas, así como, estudiantes próximos a egresar de estas mismas carreras.

3.5. Instrumentos aplicados a directivos, profesores y empleadores

En el caso de los directivos de carrera (4 en total) y su jefe inmediato, en cada una de las tres instituciones, se les aplicó una entrevista semiestructurada (la cual se encuentra en anexos), este grupo de análisis consistió de 15 entrevistas realizadas en los mismos centros de trabajo de los sujetos de estudio, de manera sincrónica (entrevistado y entrevistador, al mismo tiempo y en el mismo lugar), con un rango de duración de 30 a 60 minutos cada una, y un promedio de 45 minutos.

La muestra de profesores se conformó de 50 participantes, en este caso, la aplicación de los instrumentos se hizo de manera asincrónica (entrevistado y entrevistador, en diferente tiempo y en distinto lugar), suministrando los cuestionarios impresos a los maestros, para

ser contestados y entregados posteriormente, o enviando el *link* correspondiente a los profesores para después recibir sus respuestas. Cabe aclarar que la primera opción de aplicación no es muy recomendable, dada la baja tasa de respuesta de los entrevistados, ya que para recopilar los 40 cuestionarios contestados se debieron entregar más de 100 formatos.

En lo que corresponde a los estudiantes, se aplicaron 400 instrumentos, de manera sincrónica, y 50, de manera asincrónica. Para la mayoría de los alumnos se utilizó un cuestionario impreso que constaba de 7 páginas y 67 ítems, los jóvenes que respondieron el documento de manera presencial lo hicieron en su grupo de clase, en un rango de 10 a 30 minutos, y en promedio requirieron de 20 minutos para concluir la tarea. Cabe mencionar que los estudiantes atendieron de manera satisfactoria, en tiempo y forma, la colaboración al presente estudio.

Referente a los empleadores, se aplicaron 14 cuestionarios impresos, con un total de 27 ítems. El instrumento se aplicó en el centro de trabajo de los encuestados, sin cita previa. Algunos de ellos respondieron el cuestionario al momento mismo de la visita, en otros casos el instrumento fue respondido en un momento diferente, por lo que se realizó una segunda o tercera visita para recogerlo.

3.6. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos se llevó a cabo por medio del software SPSS Statistics (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20 en español. Para utilizar esta herramienta electrónica fue necesario codificar la mayoría de los ítems de la manera que se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Codificación de variables

Variable	Etiqueta	Modalidades (valores)
Edad		Años
Género		1= Femenino 2= Masculino
IES	Institución de Educación Superior	1= UAS 2= UdeO 3= TESM
Trimestre		10
Semestre		9, 10
Carrera		1= LCF 2= LCP

		3= LM
		4= LAT
FORMACOMP	Formación en competencias	1= Totalmente en desacuerdo 2= Ligeramente en desacuerdo 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4= Ligeramente de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
CAMPOTRAB	Campo de trabajo	1= Totalmente en desacuerdo 2= Ligeramente en desacuerdo 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4= Ligeramente de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
SITLABINIC	Situación laboral inicial	1= Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios 2= Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios 3= Buscando el primer empleo 4= Desocupado, habiendo trabajado antes 5= Desocupado, sin haber trabajado antes
SITLABFIN	Situación laboral final	1= Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios 2= Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios 3= Buscando el primer empleo 4= Desocupado, habiendo trabajado antes 5= Desocupado, sin haber trabajado antes
COMPIMP1	Competencia importante 1	1 (más importante)
COMPIMP2	Competencia importante 2	2
.	.	.
.	.	.
.	.	.
COMPIMP10	Competencia importante 10	10 (menos importante)
COMPDES1	Competencia desarrollada 1	1 (más desarrollada)
COMPDES2	Competencia desarrollada 2	2
.	.	.
.	.	.
.	.	.
COMPDES10	Competencia desarrollada 10	10 (menos desarrollada)
DESCOMP1	Desempeño en competencia1	
DESCOMP2	Desempeño en competencia2	
.	.	
.	.	
.	.	
DESCOMP27	Desempeño en competencia27	

Fuente: elaboración propia del autor.

3.7. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó con la herramienta electrónica denominada *Atlas.ti* versión 5.2 en idioma inglés.

Por medio de la entrevista semiestructurada se recopilaron los datos para ser analizados, utilizando para ello una grabadora digital marca SONY modelo ICD-BX112, se realizaron

15 entrevistas a los directivos de las IES implicadas en el estudio, cuyo proceso de transcripción dio lugar a más de 75 cuartillas en fuente *Times New Roman*, tamaño 12, en el programa *Word* de *Microsoft Office Windows 7*, después de haber corregido y editado la primera transcripción. Dichas entrevistas fueron capturadas y analizadas en el *software Atlas.ti*, proceso que arrojó 15 documentos primarios, 433 citas, 297 códigos y 429 anotaciones (*memos*). Además de las familias de códigos y *memos* que se construyeron, también se determinaron algunos *networks*¹⁵. Se calculó el tamaño de cada una de las entrevistas realizadas, mediante el conteo de palabras en cada entrevista.

También se requirió el software *EndNote X7* para el análisis de bases de datos, mediante la búsqueda de documentos relacionados con el tema de estudio, incluyendo palabras clave o descriptores como: *competencias de empleabilidad, educación superior, estudiantes, desarrollo*.

3.8. La población de estudio

La población de estudio estuvo determinada por un total aproximado de 1406 alumnos de último año pertenecientes a diferentes carreras del área de las ciencias económico-administrativas y que forman parte de la oferta educativa de tres Instituciones de Educación Superior (dos públicas y una privada) del Estado de Sinaloa, México, distribuida de forma natural en 12 estratos, conformado cada uno por una carrera profesional, por lo cual el cuestionario se aplicó en cada uno de los distintos grupos de clase, como se observa en la tabla 11.

Tabla 11. Población de estudio (N)

UNIVERSIDAD	LICENCIATURA	ALUMNOS (N)	MUESTRA (n)
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS): Zona Centro	Contaduría Pública (LCP)	400	88
	Administración de Empresas (LAE)	380	83
	Mercadotecnia Empresarial (LME)	54	12
	Negocio y Comercio Internacional (LNCI)	95	21
Universidad de Occidente (U de O): Unidad Culiacán	Contaduría y Finanzas (LCF)	44	10
	Administración de Empresas (LAE)	131	29
	Mercadotecnia (LM)	197	43
	Administración Turística (LAT)	68	15
	Creación y Desarrollo de Empresas (LCDE)	8	8

¹⁵ Se refiere a las redes que se forman entre elementos que pertenecen a un mismo grupo.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM): Campus Sinaloa ¹⁶	Administración Financiera (LAF)	6	6
	Mercadotecnia y Comunicación (LMC)	8	8
	Negocios Internacionales (LNI)	15	15
Total de alumnos		1406	338

Fuente: elaboración propia del autor.

3.9. Obtención del tamaño de muestra

El tamaño de muestra seleccionada al azar¹⁷ fue calculado con el software STATS versión 2.0, considerando un 95% de nivel de confianza, un margen de error de $\pm 5\%$ y un tamaño de población de 1369 alumnos¹⁸, obteniendo un resultado de 300 elementos.

La muestra se distribuyó por carrera en la UAS y UdeO de la forma siguiente: se determinó primeramente la proporción de alumnos en la muestra por carrera, dividiendo el número de alumnos por carrera entre el total de 1369, el resultado de esta división, posteriormente, se multiplicó por el tamaño de la muestra (300). De esta manera, y por cuestiones de redondeo se obtuvo una muestra de 301 elementos, los cuales en conjunto con 37 elementos del ITESM conformaron una muestra total de tamaño 338.

3.10. Período de desarrollo del trabajo

El período de tiempo estimado para llevar a cabo el estudio fue del 9 de agosto de 2010 al 7 de julio de 2013; durante el cual, se llevó a cabo la revisión de la literatura (estado del arte), el diseño metodológico de la investigación, el estudio empírico, el análisis, resultados y conclusiones de los elementos recopilados, además, la preparación de la disertación y escrito de la tesis.

3.11. Fuentes de información disponibles

Fuentes primarias: EBSCO Host, ProQuest Education Journals, ISI Web of Science, Springer Link, Elsevier, OECD iLibrary, Infolatina, Scirus, Scielo, Google Académico.

Fuentes secundarias: Libros, revistas arbitradas (Redalyc) y páginas de internet.

Fuentes terciarias: Especialistas en el tema (conferencias observadas en *YouTube*).

¹⁶ En este caso, debido a lo reducido de la población de estudio, es necesario analizar el total de la misma.

¹⁷ Muestreo en el que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 176).

¹⁸ No se incluye a los 37 alumnos del ITESM.

Capítulo IV. Desarrollo de competencias genéricas en IES públicas y privadas del Estado de Sinaloa. Resultados de la investigación

4.1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas

4.1.1. Características organizacionales de la FCA UAS

- ✚ Institución de educación superior pública
- ✚ Desarrolla su ciclo educativo por semestre
- ✚ Cuenta con una población estudiantil (en el área de estudio) de aproximadamente 6000 alumnos.

Su oferta educativa en el área económica-administrativa es la siguiente:

- ✚ Licenciatura en Contaduría Pública (LCP)
- ✚ Licenciatura en Administración de Empresas (LAE)
- ✚ Licenciatura en Mercadotecnia Empresarial (LME)
- ✚ Licenciatura en Negocio y Comercio Internacional (LNCI)

4.1.2. Actividades que desarrollan los directivos de la FCA UAS

Como parte de la labor académico-administrativa que deben realizar la Secretaria Académica (DIRUAS 5) y los coordinadores de cada una de las cuatro carreras profesionales del área de los negocios, como son; Licenciatura en Mercadotecnia Empresarial (DIRUAS 1), Licenciatura en Administración de Empresas (DIRUAS 4), Licenciatura en Negocios y Comercio Internacional (DIRUAS 2) y Licenciatura en Contaduría Pública (DIRUAS 3), es necesario desarrollar un conjunto de actividades propias del puesto que desempeñan. Las actividades que desarrollan los directivos de la IES pública 1 consisten principalmente en el trato diario con alumnos y maestros, al respecto explica el directivo 1:

Algo que yo he detectado es que no hay un manual, no hay un programa, no hay algo que pueda seguir. Al avisarme de esta coordinación le pregunte al coordinador anterior: ¿Oye, cuáles son las funciones principales que hay que seguir? [Entonces], pues no supo responderme de manera cierta sino explicarme que hace él cada día ¿no? y ya descubrí que las funciones principales son ser un vínculo entre los grupos y Secretaría Académica, esa es una. Es decir, necesidades, problemas, etc. También, ser un intermediario entre alumno, maestro, estar de mediador. Sugerir maestros pertinentes, coordinar actividades o reuniones de academia para mejorar planes de estudio. Proponer programas extracurriculares, que complementen los programas de estudio ahorita. Como es carrera nueva pues se tiene mucho que mejorar todavía. Es un buen inicio pero es mejorable. [Entonces], y apoyar en ciertas actividades externas que coordina la secretaria académica como son la Expo Nacional Emprendedores, la Expo Regional, también colaboro con la acreditación internacional, estuvimos colaborando en todos estos rubros y pues la hora de clase que tenemos en cada semestre (E, DIRUAS 1, p. 1).

En el mismo tenor, comenta el directivo 2 de la IES pública 1:

Las actividades que desarrollamos son atención a estudiantes, padres de familia, público en general, pero además de eso, elaboramos proyectos y los llevamos a cabo en el sentido de mejora para el programa de estudios, entre ellos, actividades extracurriculares, actividades que vienen a complementar la educación o los conocimientos que ellos están adquiriendo en las aulas, además de eso, trabajamos con las academias de la facultad y de las diversas áreas del conocimiento de la licenciatura pues nuestra principal función aquí es velar por el buen funcionamiento del programa educativo (E, DIRUAS 2, p. 1).

El directivo 3 de la IES pública 1 explica sobre las actividades que realiza:

Aquí lo que es la coordinación desarrolla varias actividades, es una coordinación que depende directamente de lo que es Secretaría Académica, de aquí de la dirección, nosotros nos encargamos de revisar todo lo referente a planes y programas de la licenciatura en mención, también trabajamos con homologación de materias para aquellos alumnos que aspiren a ingresar a la facultad, pero ya en años posteriores a primer año, o el tronco común que le llamamos, también realizamos actividades en actualización de programas, en coordinación con los docentes que están impartiendo clases en la licenciatura, se realizan también reuniones de academia; esas serían básicamente las actividades más sobresalientes de aquí de la coordinación (E, DIRUAS 3, p. 1).

Referente a lo mismo, el directivo 4 de la IES pública 1 expone las actividades que lleva a cabo en su puesto:

Principalmente, lo que tiene que ver con nuevos planes de estudio, la revisión, actualización y modificación de los mismos, precisamente para tratar de mantenerlos acordes a las necesidades del entorno sobre todo laboral en el que se van a desenvolver nuestros estudiantes, el estar en contacto tanto con maestros, como con alumnos, proporcionándoles información de la normativa de los procesos que se realizan en la escuela, tramites de titulación, de ingreso, especial, el de servicio social, cuestiones, dudas, como ese tipo de situaciones y pues realizar cotidianamente gestiones, tramites como la revalidaciones o algún cambio de calificación, también, tenemos normalmente a los alumnos que solicitan cambio de maestro o quejas de los alumnos hacia los maestros o viceversa, también de los maestros de algunos grupos o alumnos en particular, a los maestros los apoyamos en el sentido de mantenerlos informados acerca también de las revisiones, de las actualizaciones que se hacen de los programas de estudios de asignatura, para que ellos tengan los elementos necesarios a la mano, tanto el programa en si, como los materiales o bibliografías que ellos requieran para tal efecto, realizamos varios eventos o actividades académicas que consisten en cursos, conferencias, platicas, que tenemos con los estudiantes, tanto del área administrativa como para cuestiones de trámites que ellos necesitan conocer, y realizar también básicamente y sobre todo hacer presencia aquí con ellos para cualquier duda, cualquier inquietud, se dirijan a la carrera correspondiente, esperamos que cada alumno se dirija con su coordinador o coordinadora, pero finalmente sabemos que las funciones son las mismas, pero lo único en que varia es en el trato directivo, ya con el plan de estudio, con lo que tiene que ver con las materias que ahí si son diferentes de una carrera a la otra, tenemos reuniones periódicamente con Secretaria Académica, Dirección y con otras áreas, tutorías, bibliotecas, tenemos mucha relación con todas las áreas, de hecho estamos presente o necesitamos o ellos necesitan de nosotros para realizar los trabajos, más nosotros necesitamos de esas áreas porque finalmente es donde los muchachos piden o solicitan esos servicios, de control escolar, de bibliotecas, de apoyo, de titulación, básicamente (E, DIRUAS 4, p. 1).

Por último, el directivo 5 de la IES pública 1, comenta las actividades que realiza:

En términos generales, es atención a estudiantes, a profesores, a personal administrativo, otras de las funciones, es el control de asistencia de los profesores, el control de seguimiento a planes y programas de estudio, lo que tiene que ver también relacionado con la ANFECA, con la acreditación de los programas de estudios, Biblioteca depende de Secretaría Académica, también, entre otros (E, DIRUAS 5, p. 1).

4.1.3. Estrategias de los directivos y académicos de la IES pública 1 para el desarrollo de competencias de empleabilidad

Todas las actividades que realiza la institución encaminadas al desarrollo de competencias de empleabilidad en los alumnos son consideradas estrategias o prácticas de gestión, tanto por directivos, como por los profesores.

4.1.3.1. Con respecto a los directivos

a) Prácticas profesionales

En la vinculación tenemos lo que es la práctica profesional que ya desde tercer año el estudiante de mercadotecnia puede vincularse directamente con una empresa. A veces en nuestro departamento, donde puede ejercer por seis meses la profesión, como tal, y con una remuneración pues para solventar gastos de transportación y demás. Ya está empezándose a hacer una vinculación, pero hay un problema aquí con los estudiantes. Muchos, de este perfil de estudiantes trabaja. A veces no necesariamente en algo que esté relacionado con lo que está estudiando, pero el trabajo para solventar sus gastos, para seguir estudiando, para apoyar económicamente a su familia. [Entonces], lo hace que se desvíe un poco de lo que es la formación en la mercadotecnia (E, DIRUAS 1, p. 3).

Dentro de México pueden realizar un semestre en otra universidad y nosotros como coordinación lo que hacemos es que una vez que ellos se vayan, [nosotros] buscar la manera o el vínculo para que ellos realicen su práctica profesional en alguna empresa ya sea fuera del país o de aquí mismo de la república, por ejemplo, los que se van a Tijuana, buscamos que realicen su práctica profesional o servicio social en la aduana para que ellos practiquen esa parte, o alguna empresa, etc., y lo hacemos de la mano por supuesto del departamento de prácticas profesionales o departamento de servicio social, según sea el caso, [entonces], por ejemplo, en la carrera a nivel facultad tenemos arriba del 90% de los alumnos que realizan movilidad en la FCA, pero a nivel Universidad la movilidad de la facultad representa aproximadamente un 20% según tengo el dato, de ese 20% la mayoría son de esta carrera y actualmente por ejemplo, hay alumnos en Estados Unidos, hay alumnos en Argentina, Brasil, se han ido Canadá a Tailandia, se han ido, ahorita hay uno en Corea del Sur, por cierto con todo esto de la guerra, [entonces] la idea es esa, que vean eso, por ejemplo, hay en España, por ejemplo, que vean esa otra realidad y no por ser países que a lo mejor están en desventaja o tienen cierta política social, económica, no puedan conocer esa otra realidad, esos alumnos que regresan que estamos hablando por ejemplo, que en cuarto año nos quedamos con 10 alumnos de 40 o de 30, son alumnos que realmente están conociendo otra cara, están conociendo otra experiencia, tienen la oportunidad de comparar nuestro sistema con otras universidades y por supuesto en determinados casos aprender otro idioma, [entonces] en su mercado laboral actualmente ya no es el inglés únicamente, ya ellos tienen otra herramienta y además de eso buscamos un perfil de alumno (E, DIRUAS 2, p. 2). Tenemos en la facultad y a nivel internacional implementado el programa de práctica profesional, [entonces] el

empresario puede venir a la facultad a solicitar practicantes con determinado perfil, con determinadas características, horarios, además, nosotros lo que hacemos es buscar entre nuestros alumnos o presentar la propuestas a nuestros alumnos o la solicitud a los alumnos, y ya ellos acuden al departamento correspondiente (E, DIRUAS 2, p. 3).

Tratar de acercar a los muchachos lo más que se pueda a través de esas prácticas profesionales que hacemos ahorita, y en realidad han resultado de mucho éxito, hemos tenido respuesta a favor de los muchachos, eso es cada vez más, y eso es bueno (E, DIRUAS 4, p. 6). Yo lo observo en base a lo que veo aquí en la región, en base a lo que nos responden también en las encuestas en papel, y a lo que escucho también de parte de sus empleadores, ellos comentan, si voy a contratar, por ejemplo, un contador, quiero que sea de la UAS, porque ellos traen prácticas, es a lo que voy yo, aquí los alumnos, y la mayoría, no lo digo yo nada más, cuando han asistido los organismos evaluadores, nos han dicho, ustedes tienen una gran fortaleza y es la práctica profesional, la mayoría de los estudiantes que encuestamos están practicando, el contador, el administrador desde tercer año ya están practicando, ya están en contacto con una empresa, eso yo lo veo como una gran fortaleza, y eso los hace competitivos, obviamente, en relación a otras instituciones yo siento que los estudiantes no llevan esa parte de lo que es la práctica profesional, no es lo mismo que un estudiante que nunca se haya parado en una empresa a otro que ya tiene 3 años asistiendo, a lo mejor para hacer labores muy sencillas, muy cotidianas, pero ya tiene la idea, la noción de lo que se hace en una empresa (E, DIRUAS 5, p. 4). Algo que he observado en otras universidades, que yo siento que haría más competitivo todavía al egresado de nuestra facultad, que veo que lo estamos haciendo, pero no lo estamos haciendo al 100%, es lo que ya le mencionaba, la práctica profesional, la práctica profesional como ya le comentaba, si bien es cierto se empieza a partir de 4to. Año, hay una situación en la ley, no es obligatoria, es optativa, eso me lo han observado los organismos también, no lo hemos formalizado como un servicio social, tiene que haber un departamento de prácticas profesionales, donde el alumno diga, ya estoy en tercer año, voy hacer mis tramites y voy a estar haciendo mis reportes, va a haber una práctica profesional obligatoria, se nos ha elevado mucho el porcentaje, pero es optativa, es el que quiere hacerlo, siento que es más necesario, a partir de que el Servicio Social para el área contable ya no permite, por ejemplo, que los muchachos se vayan a un despacho, ahí nos restringió mucho eso, derivado de que el servicio social tiene otra orientación, nació con otras ideologías, ya no nos permitía, hay un gran número de muchachos que estaban en despachos y que los tenían formalmente en Servicio, ya no están, ya se están yendo por su cuenta, están haciendo su Servicio Social, pero su práctica la están haciendo por su cuenta, y no las estamos documentando algunas de ellas, siento que falta formalizar todavía más las prácticas profesionales, iniciarla para el área de nosotros desde 3er. Año, no de 4to. A partir de 3er año y que esté formal, pienso que si la mayoría se va con esa práctica profesional pues obviamente le va permitir desarrollarse mejor una vez que egrese, esa es una de las observaciones que tengo, y que ya lo he comentado, sin embargo, eso se tiene que llevar a consejo universitario para poder formalizarlo, porque ahorita está como opcional, así es (E, DIRUAS 5, p. 7).

b) Ventaja competitiva

De entrada la percepción creo que sí se basaron en lo que es el mercado laboral, pero como todo es cambiante en nuestro ambiente externo empresarial, cambia día con día, la tecnología hace que cambie, las culturas organizacionales pues son el resultado de las culturas sociales, creo que se tiene que adaptar, las universidades nos vamos adaptando y la que se queda estancada es la menos competitiva, ¿no?, en la oferta educativa (E, DIRUAS 1, p. 3).

c) Capacitación al maestro

A partir de que se inició con el modelo de competencias, iniciamos -como usted lo recordara- con un proceso de capacitación para los maestros, esa fue la primer estrategia que nosotros empezamos a desarrollar, bueno, vamos a capacitar al profesor, transitar de este modelo tradicional conductista a lo que es el modelo constructivista de competencias, ese tránsito,

ese periodo de resistencia al cambio siento que ya paso, ya quedó unos años atrás, fue a partir del 2003 cuando iniciamos ese proceso de capacitación, posteriormente, a partir de 2006, 2007 o por ahí, iniciamos con procesos prácticos, ya habíamos asimilado que hay que cambiar, ya habíamos asimilado que es la competencia, ahora sí, que vamos hacer en el aula para desarrollar esas habilidades, y que no lo esté diciendo tampoco una persona, sino que son criterios internacionales, el proyecto TUNING de América latina, para desarrollar la última actualización del plan de estudios (E, DIRUAS 5, p. 7). En el caso de los docentes también considero que ha sido la principal debilidad, o por ejemplo, se puedan a ir a estudiar una maestría, un doctorado, con la tranquilidad de que al regresar estas recibiendo otra vez al mismo maestro, pero mejor formado, si lo han hecho, por ejemplo, en la licenciatura, bravo por los menos maestros y un número importante se está formando para doctorados, pero por su propia cuenta, yo creo que es una de las cosas que a nivel institucional si se deberían de mejorar, en beneficio del programa, porque si se forman y se van a otra institución pues no tendría caso (E, DIRUAS 5, p. 9).

d) Papel del directivo

Como administradores, yo creo que la actividad ha recibido o bueno para que haya desarrollo tiene mucho que ver las reuniones que tenemos con los maestros de las diferentes materias, con coordinadores de áreas, con los coordinadores de materias para realizar un trabajo en conjunto y que finalmente se logre el objetivo que se persigue, que es que los alumnos desarrollen todas esas competencias (E, DIRUAS 2, p. 8).

e) Análisis del Mercado

Tenemos que hacer una encuesta, pues no tenemos egresados ahorita de la Licenciatura en Mercadotecnia, va en cuarto año la primera generación, todavía le queda un año más a seguir estudiando, en su momento, se preguntó, se hizo un foro y se le preguntaron al empleador cuáles eran las competencias que requerían y sobre ese estudio se implementaron hacia la carrera de mercadotecnia, que es la resolución de problemas, la habilidad de hablar en público, el saber involucrarse y desempeñarse con ética (E, DIRUAS 1, p. 3).

f) Actualización de planes y programas de estudio

Se está trabajando en eso, como todavía hay un proceso, vamos a esperar a que se gradúe la primera generación y que los tiempos que nos marca aquí la universidad para hacer una propuesta de mejora que ya se está trabajando en el diseño curricular, materias y demás contenidos. Ahora, cuando se tenga la oportunidad, hacer ese cambio en el plan de estudios y adicionado con un estudio también de competencias del mercado laboral (E, DIRUAS 1, p. 3).

g) Seguimiento de egresados

Y hay otros que no eran los más brillantes o buenos alumnos, pero uno como los está ubicando de representantes de una empresa mexicana en otro país, por ejemplo, como que son polos muy drásticos y hay casos, si tengo un porcentaje aproximado en un estudio que se hizo, no es cien por ciento posible tener el dato correspondiente porque se les envía la solicitud y no todos responden porque es una encuesta de egresados, es el primer acercamiento que se tiene con el egresado, se hizo una muestra, un ejercicio como en 2010, [entonces si tenemos de las dos primeras generaciones, si tenemos un porcentaje donde están y que han hecho etc., pero ahorita a nivel institucional es lo que se está haciendo, que no hace mucho que se implementó (E, DIRUAS 2, p. 5).

Real no existe, y aproximadamente se está trabajando en ese proceso, se tiene un programa de seguimiento de egresados que la verdad se ha hecho un poco complicado, tanto por la cantidad de alumnos, de egresados que tenemos anualmente, como el hecho de que a veces no todos los alumnos nos proporcionan sus datos, como para darle un seguimiento de cerca o bien nos dejan un teléfono, un correo, pero resulta que lo cambian, etc. [Entonces] ya les perdemos la pista, si se dificulta un poco, porque si se han hecho varios intentos, en 3 o 4 ocasiones que me ha tocado estar aquí, donde se ha intentado pero no se ha concretado todavía el dato, sencillamente por esa razón, y empezamos bien, tenemos la base de datos que van a ingresando pero al tiempo resulta que ya no los podemos localizar, y les mandamos una encuesta para que nos apoyen contestándola, la verdad es que pocos responden, se entiende, ya empiezan a trabajar, ya sus tiempos no son de nosotros, etc., si se nos ha dificultado un poquito en ese sentido para tener un dato exacto, de hecho se está haciendo a través de un programa institucional, pensando que a lo mejor así podemos darle un mejor seguimiento, que no sea un esfuerzo aislado sino a nivel institución hacer el esfuerzo, hay un sistema y un programa donde los muchachos se están registrando, dejan sus datos y ahí vamos a seguirles la huella para tener ese información al tiempo, normalmente los estudios nos dicen que debemos esperar unos 3 años después que egreso el muchacho para hacerle ese seguimiento, ¿qué tanto tiempo se tarda en conseguir empleo?, ¿en que está trabajando?, ¿en dónde?, ¿cuántos empleos ha tenido en ese tiempo?, etc., y en ese momento es donde se nos dificulta, porque ya le perdemos la huella o cambio de teléfono, domicilio, de trabajo, cambio de correo y ya no nos aviso, en ese sentido falta también un poco concientizarlos, de pedirles de favor de que no se desconecten de su universidad, que sigan en contacto con nosotros, porque al final de cuenta esa información nos sirve para futuras generaciones, y para mejorar los procesos que ya trabajamos y queremos ir mejorando todavía, pero exacto el dato pues no (E, DIRUAS 4, p. 4).

Es una de las oportunidades que tenemos ahorita en la universidad, que es el seguimiento de egresados, es una cuestión que ha sido una observación de los organismos acreditadores, ese seguimiento al egresado, ese dato no lo tengo así con precisión, pero le pudiera decir que en la experiencia, un 30%, yo creo que los que egresan están en su área, si es un contador en el área contable, si es administrador porque como le digo si consiguen trabajo, pero tal vez no en la área específica, porque a nivel nacional, incluso a nivel mundial, por congresos y conferencias en las cuales he asistido, las áreas de las ciencias sociales económicas administrativas y de los negocios están muy saturadas, no solamente en México, a nivel de otros países, son de las carreras que la mayoría quiere estudiar, esa área si está saturada, pero mi percepción es de 30% de los que egresan si están, a lo mejor me estoy quedando abajo, tenemos un seguimiento nosotros, estamos en los últimos años haciendo un seguimiento con todos los datos, y tener una base de datos de todos los muchachos, que están haciendo al momento de egresar, en qué fase estamos ahorita, el seguimiento tiene sus fases, ahora ya toca una fase de localizarlos, si todavía están en lo mismo, si ya consiguieron un trabajo del área o donde están trabajando, ha sido un proceso a nivel universidad, que es un proceso lento, diría yo, y a veces por los cambios de administración, se ha quedado ahí ese proceso, rezagado, le comento, a nivel universidad, porque ha sido una de las observaciones de los organismos acreditadores, y me comentaban que no es en esta institución únicamente, varias instituciones tienen su seguimiento en estas condiciones que nosotros tenemos, nos quedamos con la base de datos, pero falta ver los 2 años, a los 3, a los 5 años, donde están, ese resultado es el que necesitamos, para hablar de términos reales, decir con precisión, que de los muchachos que egresan de esta institución, ¿cuántos están trabajando en su área? (E, DIRUAS 5, p. 3).

h) Estrategia administrativa para desarrollar competencias

De las gestiones, están las reuniones de trabajo que se realizan con los maestros semestralmente. Este, pues el mismo estudiante al hacer sondeos, al estar platicando con ellos de manera digamos informal, es decir, no está reglamentado o establecido, pero sí es una

reunión formal, pues estamos... me percaté de su desenvolvimiento, de su análisis. En ese sentido, con los maestros que puede haber confianza, pues trata uno de involucrar, respecto a la competencia que maneja el programa de estudios señalado. Es decir, lo que el coordinador piensa actualmente, lo que marca esta línea, si algo está bien, si está escrito es porque algo bueno representa, y creo que es importante seguir, llevar a cabo eso. Bueno, esa es una de las estrategias que ahorita en mercadotecnia se está haciendo (E, DIRUAS 1, p. 7).

Por ejemplo, en los foros académicos lo que se ha hecho que está solicitando el estudio que se hace sobre que requiere el sector empresarial y, en ese sentido es lo que nosotros vamos hacer o es lo que tenemos que hacer para formar a esos estudiantes y, en ese sentido es que se proponen las asignaturas, se proponen el contenido temático encaminados al logro de estos objetivos o de estas competencias, en el caso por ejemplo de ética, trabajo en equipo, se realizan actividades encaminadas en trabajos en equipo, formando equipos diversos, ya no solo que el alumno este trabajando con sus mejores amigos y que siempre sea así, sino formar equipos, a lo mejor el que le cae peor del grupo, a eso se van a enfrentar en la realidad y en el caso del resto y en el caso de las tecnologías, se establecen en el programa o se crearon materias encaminadas al desarrollo de esa competencia, además se implementó, por ejemplo, en el programa de estudios la materia de comercio electrónico que es algo actual, pero además es algo que las empresas están utilizando para disminuir los costos, además claro, entran otras situaciones en materia fiscal, etc., pero yo creo que la clave está en el trabajo en equipo que se pueda lograr con los maestros y que todos estemos en lo mismo, persiguiendo el mismo objetivo, que es el logro de esas competencias (E, DIRUAS 2, p. 8).

Hay también un consejo consultivo, así se le denomina, que está conformado con algunos empresarios más importantes de la localidad, con los que constantemente se tienen encuentros con ese consejo, por eso nosotros hemos tenido la visita de algunos de esos empresarios en algunos paneles, en algunas conferencias, en algunos talleres, y obviamente ellos nos han apoyado en el momento que nosotros aplicamos encuestas para tener información sobre que requieren ellos de los egresados, algo que en lo personal no me había tocado a mí que se hiciera, y de tener esa oportunidad, e incluso se toma en cuenta la opinión de estos empresarios, ya que hubo una carrera que se ofertó pero no tuvo el respaldo suficiente, ni la demanda suficiente, por decirlo así, que se creó precisamente de acuerdo con esas inquietudes de los empresarios, de esas necesidades que ellos plasmaron, y se creó esa carrera que por ahí usted la debe de haber escuchado, que es la de Gerencia de Tiendas, lo que también faltó un poco más de difusión y demanda pues la carrera ahí está, el plan de estudios ahí está, la necesidad de los empresarios ahí está plasmada, creo que ahí si falta un poco de difusión en ese sentido, pero es una muestra que se toma mucho en cuenta la opinión de los empresarios, y la estamos considerando (E, DIRUAS 4, p. 6).

i) *Coucheo* del maestro

En cuanto a las materias nosotros estamos y buscamos el perfil de docentes, por ejemplo, que estén vinculados o que tengan la experiencia en las áreas de los negocios y comercio internacional (E, DIRUAS 2, p. 2).

j) Evaluación del alumno

En mi caso particular no soy muy participe de llegar con el programa y expongan todo esto porque yo creo que esa es nuestra función, estarlos invitando a participar y demás, no tanto que se paren los equipos a exponer, si exponen en mi caso el último proyecto, pero siempre se está evaluando, por ejemplo, cuando están participando, la comunicación, que se expresen correctamente en el caso de las tareas y de las asignaciones que se les hace, siempre se les revisa ortografía, y por ejemplo, hay repercusiones si en el siguiente vuelven a cometer los mismos errores, hasta que ellos vayan aprendiendo a redactar correctamente, se evalúa la

ortografía, redacción, que cumplan con los criterios mínimos básicos de como presentar un trabajo (E, DIRUAS 2, p. 9).

En mi caso particular pues solicité tareas directamente de esos temas en particular, y me di la tarea de leerlas, revisarlas, regresarlas al alumno con observaciones para que de alguna manera yo estuviera verificando que el alumno estuviera cumpliendo con esa competencia en particular, y sin querer se estaban cubriendo muchas competencias en ese trabajo que parecía tan sencillo, porque el alumno estaba utilizando las tecnologías de la información, me estaba marcando de donde estaba bajando esa información, a su vez estaba utilizando el internet, estaba utilizando bibliografía, ya teníamos una forma de transmisión del conocimiento adquirido de forma escrita, porque me está plasmando lo que él entendía y me garantizaba que él lo estuviera haciendo al momento de que estaba revisando, nosotros como decimos, nos damos perfectamente cuenta cuando un alumno esta copiando el párrafo completo, porque no es el lenguaje común que utiliza, [entonces] es una forma en que ahorita nos estamos dando cuenta que el alumno trabaje, es muy complicado verificar que toda la población estudiantil lo esté haciendo, sin embargo, cada maestro es responsable de que su grupo en particular este cumpliendo esas competencias, y a su vez nosotros coordinar para que esos maestros a su vez lo estén solicitando al alumno, es una especie de cadena de labores, todos tenemos que contribuir con una partecita para lograr que el alumno llegue a cubrir esa competencia (E, DIRUAS 3, p. 5).

Digamos de que varia un poco en función de la competencia, pero ahí nosotros tenemos la manera de darle un poco de evaluación o de valor a esa situación, es a través de las mismas prácticas profesionales, de acuerdo al número que se interesa, los alumnos que se titulan por promedio o por examen EGEL en este caso, otro indicador son los estudiantes que se van de movilidad, por ejemplo, a cursar estudios en otras universidades o que son invitados por alguna empresa o una institución también a trabajar con ellos, a laborar con ellos, los mismos alumnos que participan con proyectos de espíritu emprendedor, que hemos tenido varios casos de éxito, de entre ellos lo que es así en general o digamos de manera institucional (E, DIRUAS 4, p. 8).

Tenemos lo que siempre en la mayoría de las materias está presente, son la evaluaciones que los maestros hacen tanto escritas como orales de algunos de los temas, en función del tipo de competencia, también, es el tipo de estrategia que se va a implementar, por ejemplo, el caso de la ética, como evaluar si el muchacho adquirió o desarrollo o no esa competencia, o de cuestiones interpersonales, hay cuestiones que hay que vivirlas físicamente, presencialmente, para poder darnos cuenta si el muchacho adquirió esa habilidad o si alcanzo a desarrollar esas cuestiones, simplemente el trabajo en equipo, que ahí si podemos decir que la generalidad de los maestros en algún momento del curso les solicitan un trabajo en equipo, y desde ahí nos damos cuenta de cómo los muchachos se les dificulta trabajar en equipo, y hay algunos que no tienen ningún problema y que se adaptan muy bien, y hay otros que si les cuesta un poco más de trabajo, ahí mismo nosotros identificamos a los líderes, identificamos quienes son los creativos, en esos equipos que se conforma uno se da cuenta quien tiene tales o cuales competencias desarrolladas y quienes no, o las necesitan desarrollar un poco más, aquí dependemos mucho, mucho, del maestro, del profesor, porque él es el que está en contacto directo con ellos, con los estudiantes y es el que nos pudiera en todo caso decir quién logro o quien no logro desarrollar esa actividad, que es cierto, al final ellos presentan una calificación, pero a lo mejor la calificación no corresponde exactamente con el desarrollo de la competencia, porque se evalúan otras cosas más también, y a veces la presión de un número tanto de parte del maestro o de los alumnos es muy fuerte y muchos buscan ese número más que el desarrollo de la habilidad, porque yo pude haberme sacado 7, en general la calificación, pero realmente a como ingrese al curso y salí del curso si hubo un avance y alcance a desarrollar a lo mejor no al 100% pero si un poco esa competencia que antes no la tenía tan desarrollada, pero yo creo que es una parte que se nos hace poco más compleja de evaluar o darle ese seguimiento, de saber exactamente que alumno logró o no logró (E, DIRUAS 4, p. 8).

k) Empresarios dan conferencias en la universidad

Sería muy complicado que el alumno como no tenemos los medios para transportarlos a las empresas, muchos de nosotros utilizamos la invitación a empresarios que vienen al aula y nos apoyan, y nos dan una pequeña explicación de que es lo que ellos requieren como empresarios, yo en lo particular he invitado a varios compañeros empresarios, que de alguna manera ellos les vienen a decir que es lo que la empresa está requiriendo de nosotros, [entonces] buscamos que también el alumno trate de cubrir esas competencias, pues ya con una base que es el empresario que está viniendo al aula, y en una breve charla de unos 40 o 50 minutos ya nos transmite que es lo que está solicitando, que es lo que busca en su empresa, nos hemos encontrado con varias situaciones que de alguna forma no las tenemos contempladas en las competencias, pero tratamos de que aun cuando no vengan plasmadas, tratamos que se adapten a esas que ya tenemos y sacarlas, tratar de sacar eso que ya tenemos visualizado por parte del mercado laboral (E, DIRUAS 3, p. 5).

Tratamos que periódicamente traerles personas de fuera a darnos pláticas, cursos, conferencias, para acercarlos a ese mundo, a esa realidad empresarial (E, DIRUAS 4, p. 7).

l) Organizaciones académicas

Actualmente se ha conformado un colegio de Ciencias Económico Administrativas, un colegio en donde estamos, por ejemplo, la Facultad de Contabilidad y Administración, Facultad de Economía e incluso no nomas de aquí, de los otros campus de la universidad, de Mochis, de Guasave, se ha conformado ese colegio con la finalidad de estar un poco más cerca de los empleadores (E, DIRUAS 4, p. 6).

También de que hay otros contactos, que hay con las cámaras, con los organismos acreditadores, con las asociaciones de contadores, colegio de administradores, que también la universidad tiene convenio, pero hay una relación constante con estos organismos para efecto de que haya una vinculación, de por ejemplo, congresos, conferencias, talleres con la Secretaría de Hacienda, hay vinculación con organismos públicos que generalmente terminan aterrizando en un convenio, esas son las formas que tenemos (E, DIRUAS 5, p. 5).

m) Indicadores de competencias

Hay una estrategia que hemos implementado a partir de 4 años atrás, aproximadamente, es la aplicación del EGEL, el examen general de egreso de la licenciatura, de CENEVAL, ese examen se aplica para los estudiantes que egresan de cualquier institución superior, pública o privada en México, creo que eso también nos ha permitido hacer una medición, un comparativo, y cada año ha ido aumentando más, ellos lo utilizan como una opción de titulación, sin embargo, a nosotros nos sirve también para ver en qué áreas estamos fallando, comparativamente con otras instituciones, ha incrementado mucho el interés de los muchachos de aplicar ese examen de egreso, independientemente que ellos tengan opción o no, ellos lo quieren hacer para medirse, para prepararse, porque es una manera de repasar nuevamente sus conocimientos, sus habilidades, y esa estrategia nos ha permitido este año, por decir un ejemplo, salieron bajo en el área de recursos humanos, en NG que está fallando, que maestros están ahí, como está el plan de estudio, hay que capacitar esos temas, en que tema están saliendo bajo, salieron bajo en inglés, es otro ejemplo, nos vamos sobre inglés, hay que reforzar con un curso de inglés, para eso nos ha servido, y ha sido un parámetro para nosotros mismos, si los estudiantes están saliendo bien y con resultados a veces sorprendentes, porque si ellos lo están pudiendo resolver y con muy buenos resultados, y eso se lo aplican a cualquier estudiante, [entonces], no estamos tan mal, ese ha sido un indicador que nos ha permitido diseñar estrategias hacia el futuro, de que áreas necesitan ellos reforzar, y como le comento, al estudiante le sirve para retroalimentarse (E, DIRUAS 5, p. 6).

4.1.3.2. Relativas a los profesores

n) Actividades del maestro

Dentro de las estrategias que tienen aquí las universidades públicas, está lo que se llama la libre cátedra, contenidos, bibliografías y el maestro se encarga de desarrollar el contenido que viene ahí. Una desventaja que he observado es que no se le da mucho seguimiento, si el maestro puede o enseña otra cosa que hay en el programa, pues hay veces no hay quién diga lo contrario, simplemente, cuando te das cuenta, en cualquier momento estás en los extraordinarios. Y te dicen los alumnos, bueno, estos son los temas que vieron, y te dicen que no vi nada. Pero cuando este fenómeno pasa muchas veces entonces dices tú que sí es cierto, sí ha pasado que un número importante de veces, o sea esa es una. Dos, pues dentro de las mismas para desarrollar estas estrategias pues están algunas funciones, pláticas, exposiciones, trabajos en equipos, también por la dinámica de que somos grupos grandes de 40, 50 cada uno lo enfoca, no puede ser tan personalizado todo, entonces si ahorita ves estrategias de trabajo en equipo, [entonces] para alcanzar a dar más actividades, que sea una evaluación más, no demore tanto tiempo. Porque recordamos que la clase de una hora, sino que para esa hora del día, el maestro tiene que tener otra hora de lectura, otra hora de revisar tareas, otra hora de planeación (E, DIRUAS 1, p. 7).

Hablo del caso particular mío y también de otros maestros con los que platico mucho, lo que hacemos nosotros es estarles presentando al alumno casos prácticos para que el piense, desarrolle, que es lo que nosotros estamos viendo, porque todas las asignaturas tienen teoría finalmente, [entonces] esa teoría de que manera la aplico, pero no haber dime el concepto que dice el libro, sino okey crea tu propio concepto, tu propia perspectiva de lo que se está hablando, pero además, no solo decir esto es una exportación y esto una importación y así me lo aprendo, lo recito, si no que ellos sepan cómo se están aplicando las cosas, problemas reales y como lo pueden resolver ellos, por ejemplo, el trabajo en equipo el del proyecto final que realizan ellos de creación de un negocio, desarrollo de un producto, expansión del mercado, diversificaciones etc., que son temas que están en la mesa de las empresas, ahora donde voy, que hago o porque mi producto ya no funciona, que tengo que hacer para que si funcione, etc., [entonces] en ese sentido es que estamos trabajando (E, DIRUAS 2, p. 8).

Me ha tocado platicar con estudiantes que van a universidades fuera del país, por ejemplo, y el sistema es muy distinto al nuestro, allá el maestro les dice aquí está el libro no me interesa saber cuál es tu opinión, y aquí es todo lo contrario aquí están los libros aquí está el conocimiento, investiga, etc., pero necesito que tú me digas que opinas, y tu como lo ves, y esta problemática de qué manera se puede resolver, desde tu punto de vista, y por supuesto con el que ya traen ellos del resto de las asignaturas y demás, [entonces] yo creo que esa es una parte muy importante de que nosotros como maestros siempre los estemos invitando a que ellos desarrollen su conocimiento, no simplemente decirles si este es el concepto de comercio exterior y apréndetelo con puntos y comas no hay otra, si hay conceptos pero defíneme que aprendiste, que entendiste, o como lo aplicarías, etc., [entonces] eso es yo creo la parte que estamos trabajando, pero además de ello algunas exposiciones de su proyecto (E, DIRUAS 2, p. 8).

Se elabora un plan de trabajo por parte de la academia en particular que está impartiendo una materia, nos ponemos de acuerdo como vamos a bordar un tema en particular, se da una especie de lluvia de ideas, como sugiere cada uno que la abordemos, se analiza la bibliografía que tenemos, una bibliografía básica, la que sugerimos para ver ese tema, bibliografía complementaria, páginas de internet, donde el alumno pudiera consultar y ahora trabajamos con una nueva modalidad, donde se elabora un portafolio, en el portafolio ahí se plasma todo lo que es el programa y directamente le asignamos al alumno la bibliografía con la cual va a trabajar (E, DIRUAS 3, p. 4).

Nuestros programas de estudios están estructurados de tal forma que el maestro, de alguna manera, ya tiene una guía de cómo va a trabajar, aunado al portafolio que le mencionaba que se realizó en este semestre, en nuestros programas de estudios el maestro ya sabe que puede utilizar diferentes formas de transmitir ese conocimiento, puede ser una clase transmitida de

forma verbal, puede utilizar diapositivas para dar su clase, puede hacer que nuestros alumnos trabajen en equipo o puede inclusive hacer otras actividades (E, DIRUAS 3, p. 5).

La otra parte pues le toca al maestro, realizar día a día, a través de lo que son las estrategias de aprendizaje, que normalmente vamos de manera general a mencionar que son, van desde los contadores de lectura para el desarrollo de esas habilidades de comprensión e interpretación, de análisis de información, etc., de pensamiento crítico hasta proyectos elaborados y estructurados, proyectos finales, tanto de proyectos de inversión o de proyectos simplemente en particular por la materia que se está impartiendo, ya dependería del contenido que se haya abordado dentro del semestre para solicitar ese trabajo, donde ellos tienen que hacer uso no nada más de lo que conocieron en el semestre, sino de otras habilidades como el uso de la tecnología, comunicación, información, ya sea que se les pida una exposición o se les pida nada más por escrito, luego también encomendarles o encargarles de visita a una empresa para que ellos conozcan de cerca el funcionamiento, actividades no tan formales, como cuestiones de ética, desarrollo, fomento de los valores, desarrollo humano, que nos ha tocado que los mismos maestros hacen con los alumnos, exposiciones tipo muestras de productos o de ideas, o simplemente de algo que ellos quieran expresar, y se han hecho también algunas actividades creativas por parte de los maestros, lo que se trata es que el desarrollo y eche a volar, a andar su competencia lo más que se pueda (E, DIRUAS 4, p. 8).

En base a eso los profesores empezaron a diseñar estrategias, que estrategias le pudiera mencionar, son muy particulares, dependiendo de cada profesor son las estrategias que utilizan, por ejemplo, empezaron a utilizar más las TIC en relación para desarrollar competencias, yo siento que un factor muy importante, es la actualización de TIC por eso nos ha permitido agilizar, y también, ponernos a la par del estudiante, ahorita ellos están con la tecnología, ya llegar con el pizarrón es atrasado, ellos quieren ver pantallas, ellos quieren ver lo que están acostumbrado a ver, [entonces] ha jugado un papel muy importante, y siento que un alto porcentaje de maestros utilizan TIC, utilizan los recursos informáticos, eso ha permitido desarrollar más habilidades, desde mi punto de vista (E, DIRUAS 5, p. 7).

4.1.4. Importancia (definición y selección) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado de la IES pública 1

Cada una de las 27 competencias genéricas utilizadas en el estudio fue codificada con un número para facilitar su presentación en tablas y gráficas.

Tabla 12. Códigos de las competencias analizadas

Nº	Competencia genérica	Nº	Competencia genérica
1	Comunicación verbal	15	Gestión de proyectos
2	Comunicación escrita	16	Diversidad e interculturalidad
3	Comunicación en lengua extranjera	17	Toma de decisiones
4	Uso de las TIC	18	Planificación
5	Pensamiento crítico	19	Pensamiento analítico
6	Orientación al aprendizaje	20	Innovación
7	Pensamiento práctico	21	Espíritu emprendedor
8	Pensamiento creativo	22	Liderazgo
9	Gestión del tiempo	23	Adaptación al entorno
10	Resolución de problemas	24	Tratamiento de conflictos y negociación
11	Sentido ético	25	Automotivación
12	Comunicación interpersonal	26	Creatividad
13	Trabajo en equipo	27	Gestión por objetivos
14	Orientación a la calidad		

Fuente: elaboración propia del autor

4.1.4.1. Desde la percepción de los directivos

Tabla 13. Importancia de las competencias genéricas: directivos IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	4	8.0
3	4	8.0
21	4	8.0
24	4	8.0
2	3	6.0
4	3	6.0
13	3	6.0
19	3	6.0
22	3	6.0
23	3	6.0
8	2	4.0
10	2	4.0
12	2	4.0
14	2	4.0
17	2	4.0
20	2	4.0
6	1	2.0
9	1	2.0
11	1	2.0
16	1	2.0
Total	50	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 13 muestra las competencias genéricas que se consideran más importantes para la formación de los estudiantes en el área económica-administrativa de la IES pública 1, de acuerdo a la opinión de los directivos, dichas competencias son: comunicación verbal, comunicación en lengua extranjera, espíritu emprendedor, tratamiento de conflictos y negociación, comunicación escrita, uso de las TIC, trabajo en equipo, pensamiento analítico, liderazgo y adaptación al entorno.

4.1.4.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 14. Importancia de las competencias genéricas: profesores IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencia	%	Competencia genérica	Frecuencia	%
1	24	9.6	24	7	2.8
13	18	7.2	14	6	2.4
2	17	6.8	18	6	2.4
4	15	6.0	19	6	2.4
17	15	6.0	9	5	2.0
22	15	6.0	6	4	1.6
8	14	5.6	20	4	1.6
10	14	5.6	27	4	1.6
3	13	5.2	12	3	1.2
11	13	5.2	15	3	1.2
5	11	4.4	16	2	.8
7	10	4.0	25	2	.8
21	10	4.0	23	1	.4
26	8	3.2	24	7	2.8
Total	34	68	Total	16	32

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 14 muestra las competencias genéricas que se consideran más importantes para la formación académica de los estudiantes del área económico-administrativa de la IES pública 1, de acuerdo a la opinión de los profesores, dichas competencias son: Comunicación verbal, trabajo en equipo, comunicación escrita, uso de las TIC, toma de decisiones, liderazgo, pensamiento creativo, resolución de problemas, comunicación en lengua extranjera y sentido ético.

4.1.4.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 15. Importancia de competencias genéricas: estudiantes IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencias ponderadas	Porcentajes
1	1791	11.4%
22	1423	9.1%
13	1318	8.4%
17	1202	7.7%
4	1037	6.6%
10	808	5.2%
18	721	4.6%
2	689	4.4%
3	654	4.2%
21	646	4.1%
20	554	3.5%
26	525	3.3%
8	501	3.2%
7	438	2.8%
11	437	2.8%
5	340	2.2%
15	328	2.1%
6	311	2.0%
19	311	2.0%
24	308	2.0%
9	300	1.9%
12	274	1.7%
23	213	1.4%
14	207	1.3%
27	187	1.2%
25	109	0.7%
16	42	0.3%
Total	15674	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias más importantes para la formación de los estudiantes de ciencias económico-administrativas en la IES pública 1, según la opinión de los mismos estudiantes, son las siguientes: comunicación verbal, liderazgo, trabajo en equipo toma de decisiones, uso de las TIC, resolución de problemas, planificación, comunicación escrita, comunicación en lengua extranjera y espíritu emprendedor.

4.1.5. Desarrollo de competencias genéricas durante y al final del proceso formativo de los estudiantes de la IES pública 1

4.1.5.1. Desde la visión de los directivos

Tabla 16. Competencias desarrolladas: directivos IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)	Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
4	5	10.0	14	2	4.0
13	5	10.0	20	2	4.0
1	4	8.0	23	2	4.0
7	3	6.0	24	2	4.0
10	3	6.0	2	1	2.0
11	3	6.0	8	1	2.0
17	3	6.0	9	1	2.0
21	3	6.0	19	1	2.0
3	2	4.0	22	1	2.0
5	2	4.0	26	1	2.0
6	2	4.0	27	1	2.0
Total	35	68		15	32

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 16 se puede observar que las competencias genéricas que más desarrolla el estudiante del área económica-administrativa durante su estancia en la IES pública 1, según la apreciación de los directivos, son: uso de las TIC, trabajo en equipo, comunicación verbal, pensamiento práctico, resolución de problemas, sentido ético, toma de decisiones, espíritu emprendedor, comunicación en lengua extranjera y pensamiento crítico.

4.1.5.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 17. Contribución a formación de competencias: profesores IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	18	7.2
13	16	6.4
5	15	6.0
2	14	5.6
8	14	5.6
10	14	5.6
11	13	5.2
22	13	5.2
17	11	4.4
4	10	4.0
6	10	4.0
26	10	4.0
7	9	3.6
21	9	3.6
14	8	3.2
15	8	3.2
18	8	3.2
19	8	3.2
12	7	2.8
20	6	2.4
24	6	2.4
25	5	2.0
3	4	1.6

23	4	1.6
27	4	1.6
9	3	1.2
16	3	1.2
Total	250	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 17 se observan las competencias genéricas que son desarrolladas por los estudiantes del área económico-administrativa durante su período de formación académica en la IES pública 1, de acuerdo a la opinión y labor de los profesores, estas competencias son: comunicación verbal, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación escrita, pensamiento creativo, resolución de problemas, sentido ético, liderazgo, toma de decisiones y uso de las TIC.

4.1.5.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 18. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES pública 1

Competencia genérica	Frecuencia ponderada	Porcentaje
1	1685	10.7%
13	1346	8.6%
22	1031	6.6%
17	982	6.3%
2	899	5.7%
4	877	5.6%
10	824	5.3%
18	712	4.5%
11	679	4.3%
26	582	3.7%
7	548	3.5%
21	545	3.5%
20	502	3.2%
5	456	2.9%
6	441	2.8%
8	441	2.8%
23	402	2.6%
15	374	2.4%
19	367	2.3%
9	355	2.3%
3	338	2.2%
12	315	2.0%
14	276	1.8%
27	241	1.5%
24	188	1.2%
25	136	0.9%
16	133	0.8%
Total	15675	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas más desarrolladas (en orden decreciente) por los estudiantes de ciencias económico-administrativas en la IES pública 1, según la opinión de los mismos estudiantes, son las siguientes: Comunicación verbal, trabajo en equipo, liderazgo, toma de

decisiones, resolución de problemas, comunicación escrita, uso de las TIC, planificación, creatividad y sentido ético.

4.1.6. Desempeño logrado en competencias genéricas al final de la carrera, por el estudiante de la IES pública 1

El nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en competencias genéricas, puede ser medido a través de la práctica académica cotidiana del mismo dentro y fuera del aula. Siendo el propio estudiante y el profesor, quienes viven más de cerca e informan de este proceso.

4.1.6.1. Según la opinión de profesores

Tabla 19. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES pública 1

Competencia genérica	Media	Desviación típica
4. Uso de las TIC	3.08	.909
13. Trabajo en equipo	3.00	1.041
16. Diversidad e interculturalidad	3.00	1.041
14. Orientación a la calidad	2.92	1.187
5. Pensamiento crítico	2.84	.898
10. Resolución de problemas	2.84	.943
7. Pensamiento práctico	2.80	1.190
17. Toma de decisiones	2.80	1.000
23. Adaptación al entorno	2.80	.913
8. Pensamiento creativo	2.76	1.091
20. Innovación	2.76	1.200
24. Tratamiento de conflictos y negociación	2.76	.879
26. Creatividad	2.76	1.234
19. Pensamiento analítico	2.72	1.242
25. Orientación al logro	2.72	1.100
12. Comunicación interpersonal	2.68	.988
2. Comunicación escrita	2.64	1.036
9. Gestión del tiempo	2.64	1.186
11. Sentido ético	2.64	1.221
1. Comunicación verbal	2.60	1.000
6. Orientación al aprendizaje	2.60	.957
22. Liderazgo	2.56	.768
15. Gestión de proyectos	2.52	1.046
3. Comunicación en lengua extranjera	2.44	.917
18. Planificación	2.44	1.261
21. Espíritu emprendedor	2.24	1.128

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas donde el alumno de la IES pública 1 logra su mejor desempeño, de acuerdo a lo manifestado por sus profesores, son: uso de las TIC, trabajo en equipo, diversidad e interculturalidad, orientación a la calidad, pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento práctico, toma de decisiones y adaptación al entorno.

4.1.6.2. De acuerdo al propio estudiante

Tabla 20. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES pública 1

Competencia genérica	Media	Desviación típica
16. Diversidad e interculturalidad	3.74	.946
4. Uso de las TIC	3.66	.868
25. Orientación al logro	3.63	.865
13. Trabajo en equipo	3.62	.977
27. Gestión por objetivos	3.58	.816
12. Comunicación interpersonal	3.55	.990
14. Orientación a la calidad	3.53	.841
24. Tratamiento de conflictos y negociación	3.51	.883
5. Pensamiento crítico	3.49	1.057
11. Sentido ético	3.47	.998
26. Creatividad	3.43	.923
20. Innovación	3.41	.936
23. Adaptación al entorno	3.41	.789
19. Pensamiento analítico	3.37	.932
7. Pensamiento práctico	3.34	.912
22. Liderazgo	3.31	.901
17. Toma de decisiones	3.30	.831
15. Gestión de proyectos	3.27	.951
6. Orientación al aprendizaje	3.26	1.021
8. Pensamiento creativo	3.22	.934
18. Planificación	3.21	.978
9. Gestión del tiempo	3.20	1.068
10. Resolución de problemas	3.20	.785
2. Comunicación escrita	3.17	.856
21. Espíritu emprendedor	3.11	.956
1. Comunicación verbal	2.72	1.070

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas donde los estudiantes presentan un mejor desempeño al final de su formación en la IES pública 1, de acuerdo a la opinión del propio estudiante: diversidad e interculturalidad, uso de las TIC, orientación al logro, trabajo en equipo, gestión por objetivos, comunicación interpersonal, orientación a la calidad, y, tratamiento de conflictos y negociación.

4.1.7. Posible influencia¹⁹ del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES pública 1, al inicio y final de su formación académica

Tabla 21. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública 1

Situación laboral inicial (UAS)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	53	18.6
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	93	32.6
Buscando el primer empleo	42	14.7
Desocupado, habiendo trabajado antes	40	14.0
Desocupado, sin haber trabajado antes	56	19.6

¹⁹ Se denomina posible influencia, porque no está determinado en este trabajo, el efecto que se supone debe tener el desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno.

Otra	1	.4
Total	285	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 21 se observa que cuando los estudiantes recién ingresan a la IES pública 1 a estudiar una carrera profesional del área económico-administrativa, cerca de la mitad de ellos (48.3%) declara encontrarse desocupado en ese momento, habiendo o no trabajado antes o buscando su primer empleo, el 51.2% considera estar trabajando en un puesto relacionado o no con sus estudios. Sólo el 0.4% manifiesta haber tenido un negocio propio en esa etapa de su vida.

Tabla 22. Situación laboral final: estudiantes IES pública 1

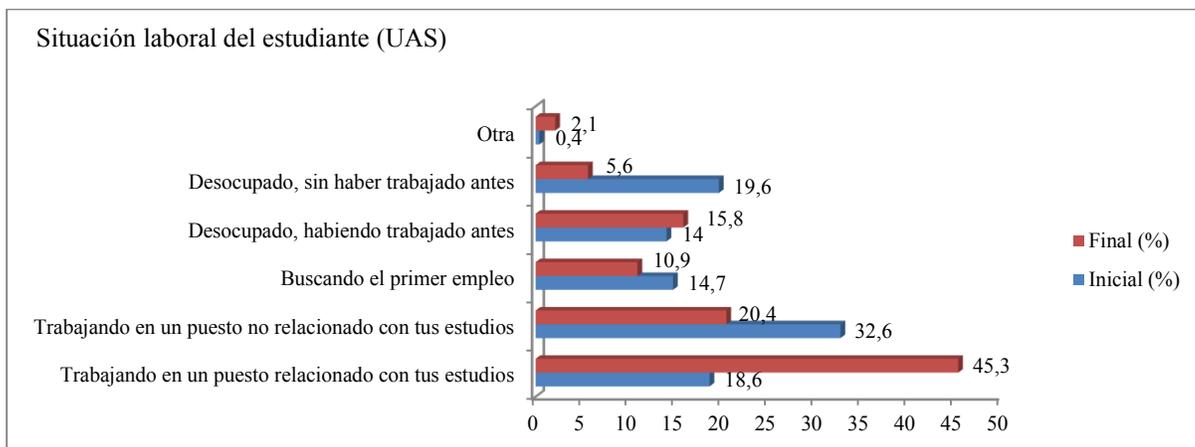
Situación laboral final (UAS)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	129	45.3
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	58	20.4
Buscando el primer empleo	31	10.9
Desocupado, habiendo trabajado antes	45	15.8
Desocupado, sin haber trabajado antes	16	5.6
Otra	6	2.1
Total	285	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 21 muestra la situación laboral del estudiante del área económico-administrativa de la IES Pública 1 al momento de egresar, es observable que el 65.7% manifiesta estar trabajando en ese momento, de ellos, el 45.3% manifiesta hacerlo en un puesto relacionado con sus estudios; a su vez, el 15.8% declara estar desocupado habiendo trabajado antes, además, el 16.5% comenta estar buscando el primer empleo o desocupado, sin haber trabajado antes; sólo el 2.1% argumenta tener un negocio propio al momento de egresar de la universidad.

Al final de la carrera profesional, el porcentaje de estudiantes que trabajan es del 67.8%, mientras que al inicio sólo lo hace el 51.6% de ellos, lo que se traduce en una mejora del 31.40% en los estudiantes ocupados, comparando el final con el inicio y tomando el inicio como base (100%).

Figura 4. Situación laboral del estudiante: IES pública 1



Fuente: elaboración propia del autor.

Respecto a los estudiantes desocupados, al inicio de la carrera profesional se encuentran en esta condición 48.4% de ellos, mientras que al final este porcentaje decrece a 32.3%, lo que implica una disminución del 33.3% en la desocupación de los estudiantes, tomando el inicio como base de comparación.

4.1.8. Perfil de ingreso del estudiante de la IES pública 1

Para ingresar a la Universidad Autónoma de Sinaloa, el alumno prospecto requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, formados en el nivel bachillerato, además, realizar los siguientes trámites:

- Entrega de documentos de aspirantes a ingresar al nivel de licenciatura.
- Presentar el examen de admisión a la licenciatura EXANI II.
- Los padres o tutores del aspirante deben asistir a la reunión de padres de familia de aspirantes de nuevo ingreso.
- Asistir a la aplicación de entrevistas a aspirantes seleccionados de nuevo ingreso.

4.1.9. Perfil de egreso del alumno de la IES pública 1

El alumno egresado de la Universidad Autónoma de Sinaloa se debe formar y desarrollar de manera integral, con calidad y competitividad como profesional de los negocios, orientado hacia la innovación y dominio en la información económica, contable, fiscal,

financiera, administrativa y de auditoría, que sea reconocido en el mercado laboral por sus actitudes, aptitudes, habilidades, responsabilidad social y sus valores éticos, así como por su compromiso y contribución al mejoramiento continuo de la sociedad en su conjunto.

4.2.1. Características organizacionales de la UdeO

- ✚ Institución de educación superior pública
- ✚ Desarrolla su ciclo educativo por trimestre
- ✚ Cuenta con una población estudiantil (en el área de estudio) de aproximadamente 500 alumnos.

Su oferta educativa en el área económica-administrativa es la siguiente:

- ✚ Licenciatura en Administración de Empresas (LAE)
- ✚ Licenciatura en Mercadotecnia (LM)
- ✚ Licenciatura en Administración turística (LAT)
- ✚ Licenciatura en Contaduría y Finanzas (LCF)

4.2.2. Actividades que desarrollan los directivos de la UdeO

Como parte de la labor que deben realizar el Jefe del Departamento de Ciencias Económicas Administrativas (DIRUDEO 4) y los coordinadores de cada una de las cuatro carreras profesionales, como son; Licenciatura en Mercadotecnia (DIRUDEO 5), Licenciatura en Administración Turística (DIRUDEO 1), Licenciatura en Contaduría y Finanzas (DIRUDEO 2) y Licenciatura en Administración de Empresas (DIRUDEO 3), es necesario desarrollar un conjunto de actividades propias del puesto que desempeñan.

El conjunto de actividades que deben desarrollar los directivos de la IES pública 2, coinciden en su mayoría con las que realizan los directivos de la IES pública 1, como inicia explicando el directivo 1:

Aquí una de las principales funciones es atender a nuestros estudiantes, es lo principal, atender y darle solución a los problemas o detalles que presenten en la carrera, otro de los principales puntos que hay que hacer es, promocionar la carrera en las diferentes instituciones preparatorias para que conozcan un poco del turismo, para que conozcan un poco de la carrera de turismo que se ofrece aquí en la universidad. Yo creo, esas son las dos principales funciones (E, DIRUDEO 1, p. 1).

Continuando, en la misma idea, el directivo 2 de la IES pública 2 expone las principales actividades que realiza en su puesto:

Nuestra normativa al respecto marca principalmente los ejes torales que corresponden a la atención y programación con docentes y lo que corresponde también a atención al estudiante, sobre todo en la parte académica, pero referente a todo esto, definitivamente, hay un trabajo de tipo administrativo también, como es la programación precisamente a horas, grupos, u otros tipos de gestiones, como es el caso de tutorías, particularmente la programación de docentes para las estancias y el seminario estancia académica profesional, lo que tiene que ver con la asesoría disciplinaria, cuando hay un rezago en alguna asignatura hay que atenderlo, la programación continua de lo que es la educación continua, como diplomados, conferencias, seminarios, congresos relacionados con nuestra licenciatura, de tal manera que tenemos congresos institucionales de la propia universidad, y otro que también alentamos para que se lleve a cabo, como es el Congreso Internacional de Contaduría y Administración, que año con año en distintas sedes se lleva a cabo, el último fue, si no mal recuerdo, fue en Nuevo Vallarta, en el mes de noviembre pasado, parte de nuestras tareas sustantivas, si traen algún problema de tipo escolar también canalizarlo a quien corresponda, a distintas áreas de la universidad, como es el caso de asistencia médica, asistencia psicopedagógica, en el caso de que sea disciplinar con algún asesor que tengamos programado, de tal manera que acompañarlo durante todo el proceso y desarrollo que puedan tener, otra tarea paralela que también es de nuestra competencia es la de hacer la programación anual, que le llamamos POA, el presupuesto operativo anual que nos ayuda a presentarlo al área de rectoría, de planeación, si, para que hagan toda su proyección de acuerdo a la concordancia que van a tener nuestras metas y objetivos relacionados con la parte institucional del programa que tiene, que en este caso es cuatrienal el rector, también es parte de nuestras tareas hacer esa programación anual de acuerdo a un presupuesto, estar al pendiente con la programación de PIFIS, que ya es un recurso federal que queda etiquetado y que se va reprogramando año con año, y que se vayan cumpliendo también lógicamente las metas con el cual se ponen esos recursos y estar al pendiente de la solicitud de ello, la gestión ante quien corresponda, entonces, por lo general son parte de nuestras tareas sustantivas, entre las principales en que participamos(E, DIRUDEO 2, p. 1).

El directivo 3 de la IES pública 2 explica las funciones que debe realizar de acuerdo a su cargo:

Una de las principales funciones que nosotros tenemos aquí es atender a los estudiantes, existen problemas con ellos y nosotros tratamos de resolver cada uno de ellos, ya sea con materias reprobadas, ya sea con cambios de grupo, ya sea materias que hacen especiales, fundamentalmente esto es, para que el egresado salga bien en lo que es su carrera, la mayor parte de nuestra atención es hacia los estudiantes (E, DIRUDEO 3, p. 1).

Prosiguiendo con las actividades que debe realizar cada directivo de la IES pública 2, al respecto, comenta el directivo 4:

De acuerdo a la estructura organizacional los coordinadores del área académica administrativa dependen de este departamento, [entonces] sería vigilar el servicio y atención de acuerdo a la estructura que ellos tienen, de que se lleve a cabo, además de gestiones y planeaciones del departamento (E, DIRUDEO 4, p. 1).

Finalmente, el directivo 5 de la IES pública 2 expone las funciones que debe realizar en el puesto que ostenta en la institución:

La actividad principal como su propio nombre lo dice es coordinar muchas actividades, pero dentro de ellas, la principal es a los maestros, mercadotecnia cuenta con 35 maestros, no todos

son de base, pero tiene tiempos completos y es coordinar propiamente las actividades que realizan los maestros aquí, ya sea en clases ante grupo, ya sea en las tutorías, ya sea en la gestión que ellos realizan, los coordinadores se encargan de asignarles esas actividades y eso creo yo es el trabajo más importante, porque cada esa actividad se realiza cada trimestre, por ejemplo, la carga ya se entregó, porque las clases ya empezaron ahorita y en cuanto se entrega la carga, se empieza hacer la del otro trimestre, [entonces] es una actividad cotidiana, todos los días puede cambiar y es lo que realiza un coordinador, otra de las actividades que hace con los alumnos es ayudarles, asesorarles, porque a ellos se les presentan muchos problemas, solo lo que se le puede ofrecer al alumno se le ayuda aquí, se ellos traen alguna materia reprobada y quieren saber quién es su tutor, quieren que se les oriente para saber cómo pasar esa materia, con quien cargar esa materia, se les da asesoría también, y otras actividades que realiza un coordinador es eventos, por ejemplo, si en mercadotecnia que es una de las carreras más grandes, tiene mucho alumno, se pueden organizar muchos eventos, [entonces] los coordinadores si tienen alumnos que están interesados en realizar conferencias o algo así, les da todo el apoyo, les dice, yo les voy a prestar maestros que puedan asistir a esas conferencias y llevar a un grupo de alumnos para que estén en el evento e incluso se les puede apoyar contactándolos con el sector productivo, en este caso con cámaras CANACINTRA, CANACO, figuras de esas cámaras, para que vengan y puedan dar conferencias, [entonces] hay muchas actividades, todo va relacionado directamente con los alumnos y con los maestros, [entonces] es un trabajo muy bonito porque todo el día estas en contacto con la gente y el trato diario es con los mismos coordinadores de aquí, con nuestra jefa del departamento, con alumnos y maestros, [entonces] ya sea actividades para que los alumnos desarrollen su formación integral como lo comentaba de las conferencias, apoyar ese tipo de eventos y a los maestros, tener la cultura de cada trimestre, cada mes, ir viendo que clase se les va a dar a cada maestro de acuerdo a su perfil obviamente, [entonces] ahí si es un poco complejo, porque el maestro debe de dar las clases que él tenga que dar de acuerdo a su perfil, ya sea economista, mercadólogo, para que den una materia con la que ya estén relacionados, ya hayan dado la materia y que esté familiarizado para que el alumno aprenda bien, tener la manera de otorgar el conocimiento y que los alumnos lo entiendan, obviamente (E, DIRUDEO 5, p. 1).

4.2.3. Estrategias de los directivos y académicos para el desarrollo de competencias de empleabilidad en la IES pública 2

4.2.3.1. Con respecto a los directivos

a) Prácticas profesionales

Hubo una modificación, cuando a mi me toco estar aquí se hacían prácticas profesionales por tu lado, estaba aquí estudiando y por la tarde haces prácticas y había muchos, en mi caso se iba relacionando con la mercadotecnia con mi área, las prácticas profesionales, pero hay muchos alumnos que lo hacían en un lugar que no tenía nada cada ver con su carrera, en este caso, se reduce mucho esa brecha, porque ya están en un lugar e incluso te puedes quedar ahí trabajando, o sea, desde que te ofrecen una estancia profesional hay muchas posibilidades de que te quedes ahí, [entonces] es muy positivo y que bueno, yo aplaudo que la universidad haya hecho los vínculos con las empresas para que ya no queden cabos sueltos, salen de aquí ya graduados, posteriormente titulados, pero ya están ellos trabajando, [entonces] por ese medio pienso yo que ahorita puede ser mínimo el número de alumnos que pueden salirse o que no les quedo claro un tema o algo así de la carrera (E, DIRUDEO 5, p. 2).

b) Capacitación al maestro

Afortunadamente en esta carrera de Licenciatura en Administración de Empresas, la gran mayoría de los maestros son tiempos completos, son maestros con maestrías, doctorados y con

licenciatura mínimo, tenemos una buena planta docente para que puedan aplicar esas competencias, y te digo que así lo están haciendo, porque hace poco estuvieron en un evento de concursos e incluso con otras universidades, sacamos buenos lugares, tercer lugar, nos ganó la UAS, un maratón que hubo no sé si estas enterado, pero a pesar de la escasez de recursos creo que los maestros están haciendo buen papel, porque son varias universidades y para ganar un segundo o tercer lugar, si habla bien de que nosotros estamos avanzando (E, DIRUDEO 3, p. 7).

Cuando empezó el modelo hubo una capacitación de que era el modelo, cuáles eran las competencias y estrategias que se pueden implementar en cada una de las materias, de acuerdo a las competencias que tu quieres lograr, [entonces] tienes establecidas cuales pueden ser todas estas, si seguimos el programa pues ahí te dice que estrategias puedes implementar, claro que uno adicionalmente pues se documenta y lleva en práctica otras estrategias que le han funcionado a lo largo de su vida académica, [entonces] está basada en eso, ahí te dice el modelo, el instrumento y tu experiencia, se supone que das una materia porque tu especialización es en esa materia (E, DIRUDEO 4, p. 5).

c) Papel del directivo

El sistema por competencias que maneja la universidad dentro de los programas indicativos de cada materia, maneja ciertas características que se apegan a lo que acabamos de señalar ahorita, las competencias aparte lo que veníamos platicando, pero ya como administrativos, lo que nos corresponde a nosotros es gestionar, por ejemplo, para este próximo fin de año tenemos pensado realizar un congreso de turismo que ya nos corresponde directamente al área, directamente en lo personal sacar adelante el evento, desde que yo llegué aquí hace 15 días, me dijeron que había que trabajar con una empresa llamada "VENTA", quién es la que se encarga de organizar eventos sociales y ese tipo de cuestiones aquí en Culiacán, una de las cosas que me fue encargada es eso, porque contratar a una empresa nos va a brindar la comodidad de no hacer nada, cuando tenemos la capacidad de los alumnos, de los maestros, creo que mía, el poder sacar el evento este, lo que vamos hacer es involucrar a los alumnos para que prácticamente vayan entendiendo y se vayan empapando de lo que es el turismo ya en la práctica, porque no solo es desde la logística, de ir al aeropuerto a recibir al ponente Juan Pérez, sino que también hay que estar al pendiente en los salones, en el hotel, hay que hacer convenios con el hotel, hay que hacer convenios con patrocinadores que nos puedan ayudar en ciertas cosas, hay que platicar con la Secretaria de Turismo, todas estas cosas, queremos involucrar a los muchachos, a algunos les va tocar gestionar patrocinadores, a otros les va tocar negociar con los hoteles, a otros les van tocar otras situaciones, no pueden estar 3 nada más involucrados, hay que meter a todos para que se involucren en la práctica, aprendan y conozcan un poco más de lo que es el turismo, eso es en el próximo congreso (E, DIRUDEO 1, p. 3).

Dependiendo del problema, por ejemplo, si tenemos un índice x de reprobación, buscamos por ejemplo en el caso de graduación, cursos de regularización, alumnos excelentes que les llamamos alumnos pares para que trabajen con ellos, los invitamos a conferencias, detectamos alumnos que tienen rezagos académicos y los apoyamos en las asesorías, [entonces] una estrategia que nosotros utilizamos para los alumnos de reprobación, alumnos que tienen problemas de abandono, a veces hacemos estudios y encontramos que son problemas económicos y en ese caso utilizamos becas, se les da una exoneración de pago a los muchachos, sobre todo si traen muy buenas calificaciones, los apoyamos con libros de una editorial que nos apoya mucho, a este muchacho le damos un documento para que pueda tener acceso a la biblioteca, esas son obras que hacemos, en el caso ya cuando son cuestiones muy familiares o que se van del estado, ya no podemos hacer nada al respecto, pero si nos han tocado situaciones así que hemos podido salvar, situaciones de alumnos que ya no quieren seguir estudiando y ahí buscamos la manera de que continúe con nosotros, y ha funcionado (E, DIRUDEO 3, p. 6).

d) Actividades extracurriculares

Yo como experiencia, así como maestro trato de encontrar mucho la cuestión de los valores, no se quizá otro maestro le da menos importancia, pero yo si le doy mucha importancia a ese aspecto porque en un momento por alguna sencilla razón no vino a clases, imagínate, o llegó tarde a su primer día de trabajo, y al patrón no le vas a justificar que camiones, otra situación, el patrón quiere que le llegues puntual y que le trabajes, entonces tienes que formarte esa cultura, cultura de responsabilidad, de trabajo en equipo, ser respetuoso, todas esas cosas, que a veces digo yo que la sociedad ha dejado y hay que retomarlo otra vez aquí con los alumnos, además de los conocimientos (E, DIRUDEO 3, p. 7).

También tenemos los créditos extracurriculares que son para la formación integral, ahí tenemos 200 horas de actividades que deben de desarrollar, 100 horas académicas extracurriculares, a las que ya llevan normalmente 60 de crecimiento personal y 40 de actividades culturales, [entonces] con esto el modelo te da para que cubras las mayoría de las áreas que se necesitan y específicas que desarrolles en cada una de ellas (E, DIRUDEO 4, p. 5).

Los créditos que son formación integral, deportes, culturas, asistencia a todo tipo de eventos, teatro, canto, hay muchos, esas son las estrategias para que ellos desarrollen competencias, que no se vayan con puro conocimiento, ellos puedan decir: yo participe, yo fui, yo viaje, yo hable en público, yo organice, si hay bastante respaldo del personal y de los mismo docentes (E, DIRUDEO 5, p. 6).

Eso sirve mucho en los trabajos sean en cualquier rama, se puede incluir en diferentes actividades, pienso, en un futuro no muy lejano a los alumnos ya del 9no. Invitarlos a ese tipo de conferencias, y traer aquí a la institución a personas destacadas o que tienen buena experiencia, ellos les ayudan a las empresas a formar a sus empleados, porque no formarlos de una vez, que eso se lleve a cabo desde antes de salir, [entonces] ellos ya se van dando cuenta de que necesitan, que digan, para poder estar en esa empresa ya sé que necesito, que actitud debo de tener, como me debo de comportar, como me debo de vestir, como debo de hablar, esa es una buena estrategia para que ellos antes ya se den cuenta, e incluso antes de ir a la estancia porque eso les aumenta las posibilidades de quedarse en ese trabajo, ya van con esas habilidades, sería una muy buena estrategia, implementar eso, o comentarles precisamente a los maestros que camino deben de llevar los alumnos, motivarlos (E, DIRUDEO 5, p. 7).

e) Correlación entre perfil de egreso y entorno laboral

Hay que tener una guía, un objetivo bien trazado, un perfil de egreso que tenemos todos los días en cada materia estar contribuyendo al logro de ese perfil de egreso, porque en el perfil de egreso se marca que tiene que tener habilidades, capacidades y competencias relacionadas con la profesión, pero habrá materias que le abonan más que otras, hay materias que les llamamos transversales o básicas que en todas las universidades que he visto las tienen, como son por ejemplo, redacción avanzada, y cuando nos encontramos en una realidad a veces el muchacho no redacta bien, sin embargo, puede tener un 90 o un 100 como resultado en esa materia, entonces a lo mejor porque se le llenó de mucho conocimiento y no se le puso a practicar, reitero desde mi punto de vista y en base a lo poca o mucha experiencia que pueda tener trabajando en materia educativa, si nos faltaría ese nivel de capacitación, pero también de compromiso y de actitud en el aula por parte del docente, porque el perfil que nos está llegando ya de estudiantes a todas las universidades y caso específico UDEO, notamos que ellos ya andan en otro rol o sea ellos son más de la tecnología y aprenden más visualizando, que la tableta, que el smartphone, o incluso puede ser una herramienta didáctica cuando se canaliza adecuadamente el conocimiento (E, DIRUDEO 2, p. 3).

El perfil de los alumnos de mercadotecnia para mí tiene una imagen positiva ante los demás, no es porque yo sea también de la universidad, pero pienso que el perfil del alumno al egresar es muy bueno, [entonces] es una carrera acreditada actualmente, pienso que puede ser que

haya algunas otras universidades que ofrezcan o que hayan cursado la misma carrera, pero esto ya se basa, le comento, una carrera acreditada y que tiene procesos acreditados, en este caso, puede ser que no sean los mejores pero si tienen esa competitividad, si pueden competir con alguien nacionalmente o como dice usted internacionalmente, e incluso llevan inglés, todo para ser un buen egresado y hacer un buen papel en una empresa, ojala y piensen lo mismo (E, DIRUDEO 5, p. 5).

f) Actualización de planes y programas de estudio

Porque los planes y programas tratan de que efectivamente tengan una correlación muy concatenada con el perfil de egresos, si se busca en el plan, pienso que hay que trabajar muy duro en eso, y siempre yo pienso que va a implicar un reto, estar al 100, me gustaría escuchar y conocer una experiencia de esa institución, porque si sería muy interesante, ya al 100 nosotros una cosa es sistematizar la evidencia y otra que verdaderamente se esté dando, sistematizar ahí está, como le decía yo hace un momento, de hacer una plataforma, si, es muy fría una plataforma, un examen te ayuda mucho a evidenciar cosas pero al final de cuentas cada quien tiene su propia experiencia profesional e inclusive desde el punto de vista educativo o teórico-conceptual, que también se requiere sobre todo en las primeras habilidades que desarrollar, pero que a veces no impactan adecuadamente, siento que así es como estamos, y ha implicado un reto siempre estar aquí (E, DIRUDEO 2, p. 7).

Primeramente nosotros hacemos reuniones de academia, donde revisamos los programas de estudios y esos programas de estudios, la mayoría de ellos están basados en competencias, y el maestro basado en los contenidos ahora busca de esa manera que esas competencias se vayan logrando, y ahí dependiendo de la materia van aplicando diferentes estrategias con el alumno (E, DIRUDEO 3, p. 7).

En la formación genérica, básica, hay competencias que los maestros están encargados de desarrollar en los alumnos, por el tipo de materias en las disciplinarias hay otras competencias, se categorizaron las competencias que se desarrollan en cada área, luego están las áreas de acentuación y son otras (E, DIRUDEO 4, p. 5).

El plan de estudios debe ser mejorado cada vez, nunca va ser suficiente dejarlo así y obviamente tiene que actualizarse, porque todos los días hay algo nuevo, todos los días hay tecnologías nuevas, todos los días hay noticias nuevas, mercado nuevo e incluso conforme va creciendo la tecnología, va creciendo todo el mercado (E, DIRUDEO 5, p. 5).

no sé si sea personalmente de cada maestro, pero, en los programas educativos que se le entregan a cada maestro viene como dice usted el modelo en competencias, viene que habilidades debe de desarrollar el estudiante al culminar esa materia, nosotros al hacer la reunión de entrega de cargas de cada materia para los trimestres, para los maestros, se da una plática de que hacer, motivando también a los maestros para que se apeguen a ese programa indicativo, porque ya está estructurado, ya está establecido lo que ellos deben brindarle al estudiante, [entonces] entre mas ellos sean insistentes, o que los invite a este tipo de eventos, que les pueda ayudar en su materia, es un tipo de estrategia, porque a lo mejor ellos en la clase no lo entienden muy bien, viendo un caso o a lo mejor una conferencia puede tener más conocimiento, pienso que si hay estrategias de cada uno de los maestros, creo que es personalizada, porque tienen diferentes formas de impartir la clase, pero si se les recomienda eso, que se apeguen al programa educativo, como le digo ya está establecido, no se pueden salir, esa es la finalidad del maestro y la de los alumnos (E, DIRUDEO 5, p. 6).

Como le comentaba hace un momento por mi experiencia y por ser mercadóloga, precisamente estoy interesada en que se incluya un tipo de capacitación o algunas materias o incluirse una recomendación a las mismas personas que trabajan el plan de estudios, porque el perfil del mercadólogo siempre debe estar motivado, [entonces] si tu estas rodeado de buen ambiente, y traes buena vibra, para las ventas se ocupa mucho esto, es una de las grandes áreas de la mercadotecnia, pienso yo que debería haber otro tipo, guiar un poquito más al alumno a que sea líder, y a que hable en público, como le comento hay muchas capacitaciones que se les

pueden dar, donde ellos se sientan bien consigo mismo, se sientan seguros, y ellos poder expresarlo (E, DIRUDEO 5, p. 7).

g) Seguimiento de egresados

Tenemos aquí maestros que tienen esa actividad que se llama seguimiento de egresados, ellos llevan precisamente secuencias de los alumnos que egresan y cuántos son los que están trabajando, e inclusive se hacen reuniones con egresados para ver ese punto de vista, aquí servicios escolares también tiene esa información de cuántos alumnos son los que egresaron x fecha y cuántos son los que se quedaron atrás, y en esos que se quedaron atrás nosotros tenemos especial énfasis. Tenemos esa tarea de maestros que hacen ese seguimiento de egresados, de manera que cada trimestre hacen encuestas, que se les dificulta mucho porque el muchacho está trabajando y ahí les hablan por teléfono, le mandan por correo la encuesta no la contestan, otros sí, en fin, pero se está trabajando con ellos (E, DIRUDEO 3, p. 4).

h) Estrategia administrativa para desarrollar competencias

El mismo programa educativo, precisamente con las clases y con los temas que se le asignan al maestro y al alumno se van desarrollando esas actividades pero, en este caso, las estrategias que pueden servir para que ellos tengan un poquito más de habilidades, apoyándolos e incluso motivándolos para que ellos realicen los eventos, para que ellos sepan hablar en público, que tengan la iniciativa de hacer una colecta, que sean participativos y que tengan liderazgo, esas son las estrategias que nosotros podemos fomentar en ellos, platicando con ellos, dándoles alguna capacitación extra (E, DIRUDEO 5, p. 5).

i) Supervisión del perfil del egresado

Cada materia trae ese propósito pero tú lo decías en la pregunta a veces el resultado que tenemos es que uno si lo logran y otros no, y pasa lo mismo con los docentes ante esa mezcla que siempre va a resultar interesante, van a haber resultados interesantes a veces tenemos exitosos resultados y a veces que no como los esperábamos., pero debido a la mentalidad que tiene uno a veces del docente, del propio estudiante, que te llega perfilado o desperfilado, (entonces) es difícil porque ni siquiera un examen de CENEVAL te dice que vaya a ser bueno para su carrera, aunque haya obtenido un porcentaje determinado, porque al final de cuentas, la actitud, decía, la puntualidad, colaboración, la empatía en el grupo, son factores bastante interesantes de analizar, pero nuestro trabajo se ha centrado mucho en eso, el de tratar de evidenciar las cosas con el afán de mejorar no tanto una cacería, como te digo, maestro estas muy mal y te voy a correr, pero esas cosas no van, la otra que te meterías en un conflicto con respecto al colaborador, al docente, al muchacho, es muy importante en nuestra área y trato de que así sea, aunque hay ocasiones que tenemos que decirnos verdades muy fuertes tanto al estudiante, como al docente, y pienso que esa es parte de nuestra realidad cotidiana, entonces eso es lo que nosotros hemos hecho estratégicamente, que esa secuencia si se esté generando y aumentando (E, DIRUDEO 2, p. 7).

j) Evaluación del alumno

Pienso que nos falta trabajar muy fuertemente en la parte correspondiente al diseño de reactivos para evaluar, porque muchas de las veces estamos evaluando pura teoría o puro conocimiento y privilegiamos la memoria, es decir, grábate esto desde mi punto de vista, porque mi pregunta va indicada a ese ejemplo, dame una definición de contabilidad y que estoy privilegiando la memoria, en vez de decirle contabilidad es esto, en base a esto que problema eres capaz de resolver, orientarlo, que sepamos también redactar el instrumento adecuado para evaluar lo que estoy pretendiendo que se logre como parte de ese perfil de

egreso, debe haber una concatenación entre perfil de egreso, objetivo, plan de estudios y los programas, los programas que se supone que cada docente impartimos en el aula (E, DIRUDEO 2, p. 3).

Una de las estrategias principales del modelo por competencias es evidenciar el logro de las mismas, (nosotros) hemos utilizado aquí en el área de contaduría y finanzas una estrategia que reitero ha ido paulatinamente disminuyendo esa brecha entre realidad y logros, capacidades de esas competencias, uno, que hemos apostado mucho a la parte de la capacitación y que esa capacitación después se vea traducida en algunos avances, y la única manera que he encontrado es evidenciando ese proceso de aprendizaje y enseñanza, se ha solicitado aproximadamente hace 1 año a los maestros que integren los portafolios de evidencia tanto del estudiante como del docente, con agradables sorpresas tanto en lo favorable, como también en dado caso de lo que todavía falta por hacerse (E, DIRUDEO 2, p. 5).

Habrán maestros que aun capacitados entiendan de una manera la estrategia y otros de otra manera, (entonces) hemos encontrado que a veces nos traen evidencias de las actividades que realizan, pero esas evidencias (pienso yo) que en ocasiones nos ayudan mucho a decir que es lo que está faltando (caso particular) el diseño precisamente de exámenes, no se elaboran rubricas para evaluar el proceso de evaluación, lógicamente es de los más complicado (E, DIRUDEO 2, p. 5).

k) Empresarios dan conferencias en la universidad

También nos toca capacitar al cuerpo docente, de aquí a 15 días viene José Ramón Manguart Sánchez, quién es el Presidente de la Asociación de Hoteles 3 Islas allá en Mazatlán, viene a dar una serie de conferencias, pero ya especializadas, a los docentes sobre el software de la hotelería, para que ellos a su vez puedan transmitirlos a los alumnos, estoy tratando de localizar al señor Liera Martínez, que es el Gerente de Convenciones de Mazatlán, para que igual nos traiga sus conocimientos de práctica, porque no son docentes, los docentes puedan obtener ese conocimiento empírico que tiene Raúl Liera y lo puedan transmitir a los muchachos, es en lo que nos toca participar a nosotros como administradores, tratar de capacitar a los docentes y a los mismos muchachos sobre el Congreso que viene próximamente (E, DIRUDEO 1, p. 4).

l) Indicadores de competencias

Hablando particularmente de aquí, nos ha ido muy bien en los maratones de conocimientos por ANFECA en nuestra zona a nivel nacional, no estamos mal y la UAS está muy bien también, estamos a la par de UABC, de Chihuahua, de Sonora, de la propia UNAM, del POLI, (entonces) estudiantes buenos tanto aquí como en otras, aquí es importante respetar el trabajo de los demás y si podemos hacer colaboración, intercambio, entre las propias instituciones, intercambiando esas propias modalidades regionales, creo que nuestra fortaleza dentro del estado, dentro del corto plazo, 3 años más o menos, se hable de esa calidad y mejoría sustancial que se está teniendo (E, DIRUDEO 2, p. 10).

m) Formación integral del alumno

No podemos comparar a un sector con otro, nosotros no producimos nada más gente para que se inserte y sea muy bueno para la pura chamba, tiene que ser buena persona, formadora quizá en un futuro de una familia, o si ya tiene a su familia, porque tenemos ese perfil de estudiante, pues que sea mejor, mejor para la sociedad, y eso se da en otro tipo de información no nada más en lo disciplinario, formar integralmente sería lo ideal, y eso cuesta mucho dinero, inversión, esfuerzo, profesionalismo, compromiso, disciplina, tenacidad, un trabajo de todos los días, que a veces se ve que se avanza poco, pero que pienso que esa es la única estrategia, yo pienso trabajar o no hay de otra, el que no quiera trabajar se está afectando, y

a veces lamentablemente no podemos decir pues si no trabajas bye bye, porque repito no somos igual que en la iniciativa privada, que si no hay un resultado mejor aquí termina tu contrato, aquí está tu liquidación, bye bye (E, DIRUDEO 2, p. 8).

n) Movilidad estudiantil

Tenemos gente de movilidades internacionales que van y platican, regresan platicando que no es cosa del otro mundo, que tenemos nosotros también todos los elementos para internacionalmente ser competitivos, ha ido gente a España, Finlandia, Inglaterra, Asia, y lo mismo la UAS y otras que están metidas de lleno aprovechando todos los recursos que pueda haber en ese ámbito, por eso el interés de hacer cada vez los programas de calidad y acreditados porque podemos tener mayores recursos, esa gente que está interesada en hacer movilidades tanto docentes como también estudiantes a nivel profesional con otras instituciones, se ocupa mucho dinero, pero también hay oportunidad a través de la calidad de llegar a eso y también recibir de otras instituciones, yo pienso que lejos de ser una carrera, deberíamos de verlo con eso de los que ya tengo aquí y los que vengan hay que aprovechar a los que vengan a nivel de compromiso profesional salgan con esas características, de decir, detonar en el área de su participación, sea regional, nacional, e internacional, gente de esa naturaleza, así lo veo, que estamos en un nivel adecuado de competitividad con los egresados y lejos de verlos no como una competencia, repito como algo que tenemos que retribuir a la sociedad, por todos los recursos que nos llega, así lo considero, estamos a la par de universidades locales, nacionales e internacionales y los resultados ahí están, tanto de una institución como de la otra (E, DIRUDEO 2, p. 8).

4.2.3.2. Relativas a los profesores

o) Actividades del maestro

Creo que cada profesor tiene su librito para tratar de que los muchachos aprendan y obtengan el mayor conocimiento de la materia, hay diferentes métodos para tratar de que el alumno obtenga la mayor capacidad posible, aquí no sé qué método utilizará cada maestro, no tengo idea, te digo que es cuestión de cada uno de ellos en el aula (E, DIRUDEO 1, p. 5).

Creo que el hecho de que aquí tenemos 24 docentes en el programa de contaduría y finanzas que en promedio puede estar variando porque a veces tenemos otros requerimientos, pero la plantillas más o menos en ese nivel anda de 24 maestros, de esos veintitantos yo puedo decir que el 35 o 40% están bien metidos ya en ese asunto, que reconocen que es mucho trabajo al principio, que al planificar seguir y al final controlar la evidencia ha generado mucho trabajo, creo que después ir actualizando o modificando se les facilita esa tarea, y les ha (sobre todo) facilitado esos dolores de cabeza de que al final el alumno pregunte, porque a mi tanto y a mi compañero tanto, a pesar de que somos compañeros de equipo, porque queda muy bien marcada la rúbrica, y las habilidades están quedando inclusive evidenciadas, pero igualmente tenemos todavía un porcentaje más importante de docentes que a pesar de que han recibido la capacitación no sé si por falta de compromiso, flojera, la edad, transitar de una educación tradicionalista a un poquito diferenciada centrada más en el estudiante, nos ha llevado a no engranarse, a lo mejor cansancio, etc., pienso que pueden ser esas o más variables que indican que hay docentes que siguen en el tradicionalismo y que lo único que evidencian es un cúmulo de actividades que hicieron pero sin un rumbo, no va y pega a nada, y si pega ni cuenta se dieron, porque si se logran cosas, yo reconozco que en ese tradicionalismo se aprenden también cosas, pero no necesariamente las que deberían, si hubiera una planeación adecuada (E, DIRUDEO 2, p. 6).

Tenemos nueva generación de maestros que vienen muy fuertemente y que les falta la experiencia a lo mejor, pero hay van, van impulsando a otros, otros que están en términos profesionalmente el adecuado, y que están dando bastante bien, y otros que a lo mejor ya no

quieren saber nada del asunto de las competencias, ni de otro modelo mejor que pueda venir, y no quieren a lo mejor ya entrarle porque lo que les ha funcionado creen que debe de seguir, así bueno, el típico resistencia a los cambios, yo pienso que si no se genera eso, esa adversidad, pues a lo mejor también estaríamos mal, porque tenemos que encontrar controversia, que no estén de acuerdo con los modelos o con las estrategias, es lo que hemos venido trabajando fuertemente, capacitación, y tratar de evidenciar esa secuencia en el proceso de tal manera que el muchacho venga y agradezca, cuando se esté dando eso y lo mismo habrá chavos que le sacaran la vuelta a ese tipo de trabajos, porque está centrado mucho en el estudiante, es que dicen que es mucho la carrilla de lecturas, compromisos, trabajar en un laboratorio, dar un resultado determinado en cierto tiempo, porque la realidad así es, ya sea iniciativa privada o sector público, ya todo mundo está por resultados y transparencias, prácticas de buen gobierno corporativo es aplicable a ambos sectores, (entonces) si yo quiero saber algo de lo que está haciendo un gobernante pues ya hay una plataforma de internet que puede decir cuánto está gastando, la obra si va desfasada o no, todo mundo ya trabaja bajos esos esquemas de vivencias, y a veces reconocemos el buen gobierno, y el mal gobierno, y a veces es ajeno a lo que propiamente está buscando el propio gobierno, y lo mismo pasa en las empresas, lo mismo pasa en una institución de educación, aunque con distintas aristas (E, DIRUDEO 2, p. 8).

Cuando ellos tienen algún problema en alguna materia o algo, no dejarlos que se estanquen, estar siempre al pendiente, por eso existen las tutorías, los alumnos no están solos, todos los grupos tienen un tutor, cualquier problema que ellos tengan, cualquier duda que tengan, además de los coordinadores, primero, están los tutores también, ellos los llevan de la mano, por ejemplo, tú, a ver, no has participado en eventos o que ha pasado, hay que asistir a conferencias, están ofreciendo conferencias para que ellos no se queden nada más con las clases, aquí un alumno no se puede titular si no tiene los créditos (E, DIRUDEO 5, p. 6).

4.2.4. Importancia (definición y selección) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado de la IES pública 2

4.2.4.1. Desde la visión de los directivos

Tabla 23. Competencias importantes: directivos IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
24	5	10.0
4	4	8.0
13	4	8.0
1	3	6.0
11	3	6.0
17	3	6.0
21	3	6.0
22	3	6.0
3	2	4.0
5	2	4.0
7	2	4.0
10	2	4.0
16	2	4.0
19	2	4.0
20	2	4.0
26	2	4.0
2	1	2.0
9	1	2.0
14	1	2.0
15	1	2.0
25	1	2.0
27	1	2.0
Total	50	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla anterior se muestran las competencias genéricas consideradas más importantes para la formación de estudiantes en el área económica-administrativa de la IES pública 2, según el punto de vista de los directivos, estas competencias son: Tratamiento de conflictos y negociación, uso de las TIC, trabajo en equipo, comunicación verbal, sentido ético, toma de decisiones, espíritu emprendedor, liderazgo, comunicación en lengua extranjera y pensamiento crítico.

4.2.4.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 24. Importancia de competencias genéricas: profesores IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
Resolución de problemas	21	8.4%
Trabajo en equipo	21	8.4%
Uso de las TIC	19	7.6%
Toma de decisiones	18	7.2%
Pensamiento crítico	16	6.4%
Liderazgo	14	5.6%
Comunicación verbal	13	5.2%
Comunicación escrita	12	4.8%
Sentido ético	12	4.8%
Pensamiento creativo	11	4.4%
Tratamiento de conflictos y negociación	10	4.0%
Creatividad	9	3.6%
Comunicación en lengua extranjera	8	3.2%
Pensamiento práctico	8	3.2%
Planificación	8	3.2%
Gestión de proyectos	7	2.8%
Innovación	7	2.8%
Espíritu emprendedor	6	2.4%
Gestión por objetivos	6	2.4%
Orientación a la calidad	4	1.6%
Pensamiento analítico	4	1.6%
Adaptación al entorno	4	1.6%
Gestión del tiempo	3	1.2%
Diversidad e interculturalidad	3	1.2%
Orientación al aprendizaje	2	0.8%
Comunicación interpersonal	2	0.8%
Orientación al logro	2	0.8%
Total	250	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias más importantes para la formación de los estudiantes de la IES pública 2, según la opinión de sus propios profesores: resolución de problemas, trabajo en equipo, uso de las TIC, toma de decisiones, pensamiento crítico, liderazgo, comunicación verbal, comunicación escrita, sentido ético, pensamiento creativo y tratamiento de conflictos y negociación.

4.2.4.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 25. Importancia de competencias genéricas: estudiantes IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
10	628	7.9%
17	547	6.9%
22	512	6.4%
4	502	6.3%
3	464	5.8%
1	402	5.0%
21	381	4.8%
13	374	4.7%
18	321	4.0%
2	297	3.7%
15	293	3.7%
5	279	3.5%
7	260	3.3%
20	259	3.2%
8	256	3.2%
11	243	3.0%
6	235	2.9%
14	227	2.8%
24	210	2.6%
27	194	2.4%
9	188	2.4%
12	182	2.3%
19	182	2.3%
23	172	2.2%
26	167	2.1%
25	106	1.3%
16	94	1.2%
Total	7975	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas de mayor importancia para la formación académica de los estudiantes de la IES Pública 2, según los mismos estudiantes, son: resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, uso de las TIC, comunicación en lengua extranjera, comunicación verbal, espíritu emprendedor, trabajo en equipo y planificación.

4.2.5. Desarrollo de competencias genéricas durante y al final del proceso formativo de los estudiantes

4.2.5.1. Desde la visión de los directivos

Tabla 26. Desarrollo de competencias genéricas: directivos IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
4	4	8.0
13	4	8.0
17	4	8.0
22	4	8.0
23	4	8.0
11	3	6.0
20	3	6.0
26	3	6.0
1	2	4.0
3	2	4.0
7	2	4.0
10	2	4.0
12	2	4.0
24	2	4.0
27	2	4.0
5	1	2.0
6	1	2.0

8	1	2.0
9	1	2.0
14	1	2.0
15	1	2.0
21	1	2.0
Total	50	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 26 se observa que las competencias genéricas más desarrolladas por los estudiantes del área económica-administrativa durante su estancia en la IES pública 2, según la opinión de los directivos, son: Uso de las TIC, trabajo en equipo, toma de decisiones, liderazgo, adaptación al entorno, sentido ético, innovación, creatividad, comunicación verbal y comunicación en lengua extranjera.

4.2.5.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 27. Desarrollo de competencias genéricas: profesores IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
10	19	7.6%
13	19	7.6%
17	19	7.6%
1	16	6.4%
22	16	6.4%
4	15	6.0%
11	14	5.6%
2	13	5.2%
18	13	5.2%
5	9	3.6%
3	8	3.2%
6	8	3.2%
15	8	3.2%
20	8	3.2%
7	7	2.8%
14	7	2.8%
19	7	2.8%
21	7	2.8%
8	6	2.4%
24	5	2.0%
25	5	2.0%
26	5	2.0%
27	5	2.0%
12	3	1.2%
16	3	1.2%
23	3	1.2%
9	2	0.8%
Total	250	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Competencias a las que más contribuye el profesor para su desarrollo en los estudiantes, de acuerdo al punto de vista de los mismos profesores de la IES pública 2: resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones, comunicación verbal, liderazgo, uso de las TIC, sentido ético, comunicación escrita y planificación.

4.2.5.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 28. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES pública 2

Competencia genérica	Frecuencia ponderada	Porcentaje
13	529	6.6%
1	493	6.2%
17	463	5.8%
22	459	5.7%
10	404	5.1%
2	399	5.0%
21	393	4.9%
4	376	4.7%
8	363	4.5%
5	358	4.5%
18	343	4.3%
3	312	3.9%
9	286	3.6%
11	284	3.6%
15	260	3.3%
26	252	3.2%
6	233	2.9%
23	233	2.9%
19	220	2.8%
12	219	2.7%
14	194	2.4%
7	175	2.2%
16	175	2.2%
20	169	2.1%
27	164	2.1%
24	133	1.7%
25	108	1.4%
Total	7997	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas mejor desarrolladas por los estudiantes durante su formación profesional en la IES pública 2, según la opinión de los mismos estudiantes: trabajo en equipo, comunicación verbal, toma de decisiones, liderazgo, resolución de problemas, comunicación escrita, espíritu emprendedor, uso de las TIC, pensamiento creativo, pensamiento crítico, planificación y comunicación en lengua extranjera.

4.2.6. Desempeño logrado en competencias genéricas al final de la carrera, por el estudiante de la IES pública 2

El nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante de la IES pública 2 en competencias genéricas, puede ser observado a través de la práctica académica cotidiana (desempeño) del mismo dentro y fuera del aula. Siendo el propio estudiante y su profesor, quienes viven más de cerca e informan de este proceso.

4.2.6.1. Según la opinión de profesores de la IES pública 2

Tabla 29. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES pública 2

Competencia genérica	Media	Desviación típica
4. Uso de las TIC	3.48	.918
16. Diversidad e interculturalidad	3.48	.872
1. Comunicación verbal	3.32	.802
23. Adaptación al entorno	3.28	.792

24. Tratamiento de conflictos y negociación	3.12	.927
11. Sentido ético	3.08	1.077
14. Orientación a la calidad	3.08	1.038
6. Orientación al aprendizaje	2.96	.841
26. Creatividad	2.96	1.060
17. Toma de decisiones	2.92	.954
19. Pensamiento analítico	2.92	1.077
20. Innovación	2.92	1.115
27. Gestión por objetivos	2.92	.997
5. Pensamiento crítico	2.80	1.000
10. Resolución de problemas	2.80	.764
22. Liderazgo	2.80	1.000
9. Gestión del tiempo	2.76	1.091
13. Trabajo en equipo	2.76	1.012
3. Comunicación en lengua extranjera	2.72	.678
21. Espíritu emprendedor	2.72	1.100
2. Comunicación escrita	2.68	.988
8. Pensamiento creativo	2.68	.945
12. Comunicación interpersonal	2.68	1.069
25. Orientación al logro	2.68	.852
7. Pensamiento práctico	2.64	.860
15. Gestión de proyectos	2.64	1.150
18. Planificación	2.52	1.085

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas donde el alumno de la IES pública 2 logra su mejor desempeño, de acuerdo a lo manifestado por sus profesores, son: uso de las TIC, diversidad e interculturalidad, comunicación verbal, adaptación al entorno, tratamiento de conflictos y negociación, sentido ético, orientación a la calidad, orientación al aprendizaje y creatividad.

4.2.6.2. De acuerdo al propio estudiante de la IES pública 2

Tabla 30. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES pública 2

Competencia genérica	Media	Desviación típica
16. Diversidad e interculturalidad	3.89	.929
12. Comunicación interpersonal	3.73	.995
25. Orientación al logro	3.70	.929
13. Trabajo en equipo	3.64	1.005
24. Tratamiento de conflictos y negociación	3.59	.870
27. Gestión por objetivos	3.58	.839
4. Uso de las TIC	3.57	.984
5. Pensamiento crítico	3.57	.963
11. Sentido ético	3.55	1.013
8. Pensamiento creativo	3.54	1.020
14. Orientación a la calidad	3.54	.905
23. Adaptación al entorno	3.51	.859
22. Liderazgo	3.48	1.041
19. Pensamiento analítico	3.42	.955
15. Gestión de proyectos	3.39	1.029
2. Comunicación escrita	3.38	.890
10. Resolución de problemas	3.36	.855
6. Orientación al aprendizaje	3.33	1.068
7. Pensamiento práctico	3.32	1.027
20. Innovación	3.32	1.092
17. Toma de decisiones	3.31	1.004
9. Gestión del tiempo	3.24	1.114
21. Espíritu emprendedor	3.24	.995
26. Creatividad	3.24	1.002
3. Comunicación en lengua extranjera	3.23	1.177

18. Planificación	3.18	1.072
1. Comunicación verbal	3.06	.981

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas donde presentan un mejor desempeño los estudiantes de la IES pública 2, al final de su formación académica, de acuerdo a la opinión del propio estudiante: diversidad e interculturalidad, comunicación interpersonal, orientación al logro, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación, gestión por objetivos, uso de las TIC, pensamiento crítico, sentido ético, pensamiento creativo, orientación a la calidad y adaptación al entorno.

4.2.7. Posible influencia²⁰ del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES pública 2, al inicio y final de su formación académica

Tabla 31. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública 2

Situación laboral inicial (UDEO)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	22	15.2
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	36	24.8
Buscando el primer empleo	21	14.5
Desocupado, habiendo trabajado antes	31	21.4
Desocupado, sin haber trabajado antes	35	24.1
Otra	0	0
Total	145	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 31 se observa que cuando los estudiantes recién ingresan a la IES pública 2 a estudiar una carrera profesional del área económico-administrativa, más de la mitad de ellos (60.0%) declara encontrarse desocupado en ese momento, habiendo o no trabajado antes o buscando su primer empleo, y el restante 40.0% considera estar trabajando en un puesto relacionado o no con sus estudios. De estos últimos, sólo el 15.2% manifiesta hacerlo en un puesto relacionado con sus estudios.

Tabla 32. Situación laboral final: estudiantes IES pública 2

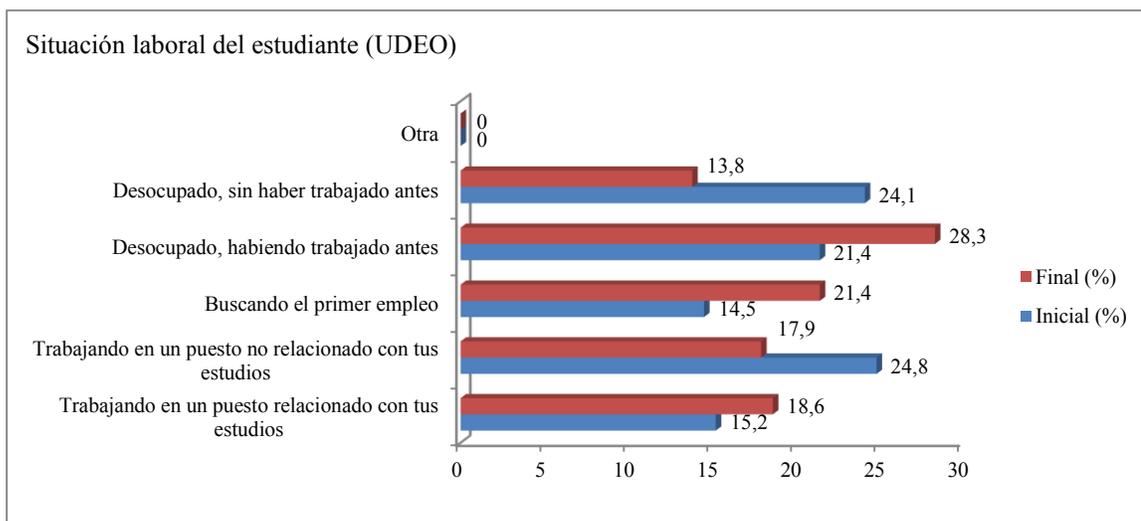
Situación laboral final (UDEO)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	27	18.6
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	26	17.9
Buscando el primer empleo	31	21.4
Desocupado, habiendo trabajado antes	41	28.3
Desocupado, sin haber trabajado antes	20	13.8
Otra	0	0
Total	145	100.0

²⁰ Se denomina posible influencia, porque no está determinado en este trabajo, el efecto que se supone debe tener el desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno.

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 32 muestra la situación laboral del estudiante del área económico-administrativa de la IES Pública 2 al momento de egresar, es observable que el 36.5% manifiesta estar trabajando en ese momento, de ellos, el 18.6% manifiesta hacerlo en un puesto relacionado con sus estudios; a su vez, el 28.3% declara estar desocupado habiendo trabajado antes, además, el 35.2% comenta estar buscando el primer empleo o desocupado, sin haber trabajado antes; Ningun estudiante argumenta tener un negocio propio al momento de egresar de la universidad.

Figura 5. Situación laboral del estudiante (UDEO)



Fuente: elaboración propia del autor.

Al final de su carrera profesional, el porcentaje de estudiantes que trabajan es del 36.5%, mientras que al inicio lo hacía el 40.0% de ellos, lo que se traduce en una disminución del 8.75% en los estudiantes ocupados, comparando el final con el inicio y tomando el inicio como base (100%). Dicha disminución puede obedecer a que los estudiantes realizan su estancia profesional obligatoria en el último trimestre de su carrera.

Respecto a los estudiantes desocupados, al inicio de la carrera profesional se encuentran en esta condición 60.0% de ellos, mientras que al final este porcentaje aumenta a 63.5%, lo que implica un incremento del 5.83% en la desocupación de los estudiantes, tomando el inicio como base de comparación.

4.2.8. Perfil de ingreso del estudiante de la IES pública 2

El estudiante que aspira a ingresar a la Universidad de Occidente debe reunir un conjunto de competencias deseables; tales como conocimientos básicos, actitudes, habilidades y valores, que dependiendo de la carrera pueden variar un poco, pero en términos generales son los siguientes:

- Conocimientos básicos (ciencias económicas administrativas, matemáticas, inglés, desarrollo elemental de investigación y uso de programas computacionales para procesamiento de textos y datos).
- Actitudes (respeto, tolerancia, creatividad y apertura al conocimiento nuevo, e interés y motivación por adquirir un grado de preparación profesional).
- Habilidades (pensamiento crítico y constructivo, observación, comunicación efectiva de forma oral y escrita, participación y colaboración en equipos de trabajo, liderazgo, facilidad de relaciones interpersonales y adaptación en los procesos de cambio).
- Valores (espíritu de servicio, responsabilidad, honestidad y respeto por la dignidad humana).

4.2.9. Perfil de egreso del alumno de la IES pública 2

El alumno egresado de la Universidad de Occidente debe ser un profesionalista formado integralmente, con sentido crítico, propositivo, innovador, ético y social, a través del desarrollo de competencias personales y profesionales que le permitan resolver situaciones específicas relacionadas con la participación en el desarrollo económico, social, político y cultural de su estado y de México.

4.3. Las Instituciones de Educación Superior privadas

4.3.1. Características organizacionales del ITESM

- ✚ Institución de educación superior privada
- ✚ Desarrolla su ciclo educativo por semestre

- ✚ Cuenta con una población estudiantil (en el área de estudio) de aproximadamente 300 alumnos.

Su oferta educativa en el área económica-administrativa es la siguiente:

- ✚ Licenciado en Administración Financiera (LAF)
- ✚ Licenciado en Creación y Desarrollo de Empresas (LCDE)
- ✚ Licenciado en Negocios Internacionales (LIN)
- ✚ Licenciado en Mercadotecnia y Comunicación (LMC)

4.3.2. Actividades que desarrollan los directivos del ITESM

Como parte de la labor académico-administrativa que deben realizar el Director de la División de Profesional (DIRTEC 3) y los directores de cada una de las cuatro carreras profesionales del área económica-administrativa, como son; Licenciatura en Mercadotecnia (DIRTEC 1), Licenciatura en Administración Financiera (DIRTEC 2), Licenciatura en Negocios Internacionales (DIRTEC 4) y Licenciatura en Creación y Desarrollo de Empresas (DIRTEC 5), es necesario desarrollar un conjunto de actividades propias del puesto que desempeñan.

Comenta el directivo 2 de la IES privada:

En términos generales una de las funciones es generar credenciales para la carrera, es decir, buscar mayores ventajas para el alumno, por ejemplo, conseguirles certificaciones, conseguir apertura internacional para la carrera o sea generarles credenciales, vaya, que esta carrera tenga grandes expectativas para el alumno y cumplirlas por supuesto, hacer convenios con empresas para internships (pasantías o estancias),..., cuidar a los alumnos que tenemos dentro de la carrera por ejemplo, ver en qué nivel van, si ya le toca, por ejemplo, si ya pueden hacer un verano en el extranjero, un semestre, darle la opción que no se les vaya pasando, cada maestro de cada materia es dueño de su clase, pero obviamente nosotros estar monitoreando, cualquier situación que pase dentro de la clase o con él, las faltas, con las calificaciones, etc.,..., tratamos de tener un contacto directo con el alumno, que tenga confianza, cualquier problema que tenga que se nos haga saber para que nosotros podamos ayudarlo en su momento (E, DIRTEC 2, p. 1).

En el mismo sentido, explica el directivo 1 de la IES privada:

Yo me encargo, número 1, de atender a los alumnos que están cursando cualquiera de estas dos carreras, de darle seguimiento para que puedan completar de manera idónea su plan curricular y que se puedan desarrollar en las 8 competencias que tiene el egresado Tec, es más que nada monitorear desde que entran a primer semestre hasta que los graduamos en noveno semestre, y ahí no termina nuestra labor, sino hasta que no estamos seguros y garantizamos que ellos ya tienen empleo, [entonces] es claro, obviamente se trabaja en conjunto con otras de las coordinaciones del campus y del sistema, pero básicamente es eso, y también nos encargamos de, vamos a decir así, ir generando nuevos alumnos para la

carrera, para que vayan cada año entrando más muchachos, también nos encargamos de desarrollar opciones para los muchachos, para de acuerdo a su perfil poder irles sugiriendo cuestiones tal vez como programas internacionales, prácticas profesionales, obviamente ofertas de de empleo, concentraciones o especialidades que pueden ir realizando, idiomas que pueden ir cursando, y pues, asegurarnos obviamente de que también hagan que para el perfil Tec también incluye no solo lo académico, si no lo extracurricular, que se forme también en esa área, [entonces] ir viendo nosotros también que cada alumno se preocupe también por generar esa disciplina de realizar una actividad extra-académica en el área que él quiera, cultural, deportiva o de grupos estudiantiles. [Entonces] eso es básicamente el rol del director de carrera (E, DIRTEC 1, p. 1).

Continuando con el tema, explica el directivo 4 de la IES privada:

Hay varias, las funciones principales son promover la carrera, captar alumnos, desarrollar proyectos y programas donde participen todos los alumnos, y obviamente impartir clases en esa área, principalmente (E, DIRTEC 4, p. 1).

Al respecto, comenta el directivo 5 de la IES privada:

Principalmente es asegurar el correcto tránsito de los alumnos a lo largo de su currícula, carga de materias, asegurarme que los alumnos reciban el servicio a través de los maestros, el servicio que se promete en la escuela a través de los maestros correctos, monitorear que estén avanzado conforme está programado, realizar actividades de vinculación con los alumnos hacia el medio empresarial y monitorear sobre todo el clima organizacional, dentro de las funciones principales, hay otras que van surgiendo en el camino, pero esas serían las principales funciones que tendría yo como director (E, DIRTEC 5, p. 1).

Finalmente, el directivo 3 de la IES privada, comenta:

Soy el principal responsable de la operación académica de las carreras profesionales del Campus, y todo lo que concierne a la parte de desarrollo académico, de crecimiento de las carreras y de operación con la norma de calidad que requieren cada una de las carreras del Campus (E, DIRTEC 3, p. 1).

4.3.3. Estrategias de los directivos y académicos para el desarrollo de competencias de empleabilidad en la IES privada

Como un complemento extra en la formación académica de los estudiantes, la IES privada gestiona ciertas actividades para incrementar el nivel de empleabilidad de los egresados en las distintas carreras del área económica-administrativa, y que no son mencionadas por los directivos de las IES públicas. Para hacer posible que los alumnos desarrollen competencias genéricas con el propósito de mejorar su empleabilidad, los profesores deben utilizar estrategias de diferente tipo al interior del salón de clases o fuera de él.

4.3.3.1. Con respecto a los directivos de la IES privada

a) Prácticas profesionales

De hecho yo tengo 4 muchachas que las contrato Disney para que vayan hacer prácticas profesionales durante el verano, ya fueron 2 el verano pasado y repiten 2 este verano, solamente en mi carrera, pero hay de otras carreras que también fueron seleccionadas, entonces de ese tipo de opciones, a la NASA también van y hacen prácticas, le puedo seguir mencionando distintas organizaciones, a la ONU, programas de prácticas en la ONU, en Europa, o sea, es muy diverso el abanico de opciones que pueden tener los muchachos por el peso que tiene la universidad, por el nombre que tiene el Tec de Monterrey, le abre muchísimas puertas, [entonces] eso es como la ventaja que tenemos como institución (E, DIRTEC 1, p. 3).

b) Ventaja competitiva

La ventaja que tiene el Tecnológico de Monterrey, las prácticas y el contacto que tienen los muchachos no es nada más con empresas de la localidad, pues obviamente el sistema Tec es a nivel nacional, pueden ir a hacer prácticas profesionales a cualquiera de las ciudades donde hay un Campus del Tecnológico de Monterrey, obviamente, eso se hace en los periodos de verano e invierno, [entonces] los muchachos pueden hacer internships²¹ e incluso prácticas en el extranjero (E, DIRTEC 1, p. 3).

c) Capacitación al maestro

Nos están capacitando [como le digo] no solamente en técnicas didácticas, también en cuestiones de educación del carácter, ciudadanía, ciudadanía transversal, estamos recibiendo muchísima capacitación siempre, habilidades directivas, a nosotros los que estamos en la parte de atención directa del alumno, nos dan habilidades directivas de comunicación y servicio al cliente (E, DIRTEC 1, p. 8).

Aquí se tiene mucha capacitación en los maestros, también, de hecho no nada más la parte dirección de carreras, yo no me encargo de los maestros, yo tengo mis maestros de finanzas que en realidad los están evaluando y dando seguimiento, es la Dirección Académica, ahí hay un director académico y hay diferentes responsables de cada área académica (E, DIRTEC 2, p. 7).

Al profesor hay que estarle ayudando, o sea, después de preparar mi clase tengo que hacer, el modelo esta así y hay que ayudarlos, el profesor tenga toda la disponibilidad para salirnos de la inercia en el sentido de que mi función es solo dar la clase, preparar la clase, y es que el conocimiento también es formativo, ha habido un proceso de cambio, a través de la capacitación del profesor para cambiar su rol, [entonces] hay capacitación sobre el rol del profesor, el profesor como formador, para irlo concientizando sobre su tarea, es un contexto de varias cosas, un complejo, donde se trabaja y bueno hay profesores que se adaptan, hay profesores que están impuestos en dar la clase, se batalla un poquito para la adaptación, pero va entendiendo porque se está haciendo y aparte de eso hay que hacerlo (E, DIRTEC 3, p. 9). Primero está la Coordinación Académica, que es la que se encarga de contratar a los maestros, los maestros para trabajar aquí en la institución necesitan tener cierto perfil en grado y en experiencia (E, DIRTEC 5, p. 7).

d) Empresa socialmente responsable

El Tec de Monterrey es empresa socialmente responsable, [entonces] ahí ya se sabe que la parte del cuidado del medio ambiente, tiene que ver con ciudadanía y ética, pues está sustentado con ese distintivo que es la única universidad que lo tiene aquí en Sinaloa y los

²¹ Se refiere a prácticas denominadas “pasantías” que realizan los alumnos más avanzados en algunas empresas.

Directivos, obviamente, es predicar con el ejemplo, creo yo, como nos involucramos en formar (E, DIRTEC 1, p. 8).

e) Coucheo del alumno

Monitoreándose que el alumno se esté formando en esas competencias, pues como le decía el trato del Director de carrera es, uno a uno, monitorear a cada uno de los alumnos, si sabemos que alguna le patina por el lado que no ha realizado ninguna actividad extraacadémica pues lo canalizamos, le explicamos que es lo que va a desarrollar, porque lo tiene que hacer y tratamos que el alumno se involucre en esa parte, sabemos que a uno se le dificulta a lo mejor hablar en público, oye hay un asesor que te ayuda lo couchean (E, DIRTEC 1, p. 8).

f) Papel del directivo

El papel de Directivo es darle las herramientas a los muchachos para garantizar que va salir como nosotros queremos, desde su trinchera, yo creo que los directivos es mucho obviamente, ellos por ejemplo, el directivo de profesional, obviamente, nos deja a nosotros como directores de carrera que sabemos cómo son cada uno de los alumnos, oye pues encáusalos, pero siempre están vigilando porque es un indicador del Tec (E, DIRTEC 1, p. 8).

g) Análisis del mercado

Aquí no vamos a inventar cosas, no vamos a sacar una carrera por sacarla, sino que vamos hacer todo un análisis de cómo está la industria, como está el mercado, que están pidiendo, que tipo de profesionistas necesitan, tenemos el feedback de todos los que se han graduado, en que están empleados, en qué tipo de empresas y porque los han contratado y para qué área los han contratado, con toda esa experiencia que tiene el Tec y toda la infracestructura que maneja en cuanto al Centro de Vida y Carrera, en cuanto empleatec, exatec, bolsa de trabajo, todo bajo lo que tiene que ver, podemos tener una base de datos muy rica, que nos permiten cruzar información para poder tomar decisiones y poder evaluar si el perfil que estamos generando de nuestros egresados es el idóneo (E, DIRTEC 1, p. 9).

h) Actividades extracurriculares

*Todas las actividades extraacadémicas que se tienen y que tratamos de desarrollar, por ejemplo, la parte del compromiso social, a veces en una entrevista laboral les importa más a los empleadores la parte extra curricular, de que si hace algún deporte, si hizo alguna actividad social, apoyar a la comunidad, etc. O algún hobby, que todo lo que ha estudiado, todo esto se desarrolla aquí, pues están varios deportes, arte, baile, música, teatro, toda la parte social, ellos ya tienen que tener su servicio social comunitario (E, DIRTEC 2, p. 2).
Creo que también otro factor que es muy importante es promover en los jóvenes la parte de las actividades extracurriculares, el deporte, por ejemplo, es una forma de generar liderazgo, es una forma de generar trabajo en equipo, aprender el significado de trabajo en equipo, asumir roles de compromiso, disciplina, se forma muy fuertemente la actividad deportiva, tenemos también de grupos estudiantiles, curiosamente en grupos estudiantiles que son actividades extraacadémicas, que tienen un premio al final cuando se cumplen ciertos requisitos, finalmente los alumnos trabajan bajo proyectos propios, sociedades de alumnos, sociedades de estudiantes, y lo que hacen ellos es buscar mecanismos para traer conferencistas, para desarrollar y hacer congresos y nosotros el papel que jugamos somos prácticamente de facilitadores, ellos tienen que tocar las puertas necesarias, si los apoyamos de repente en que, no puedo llegar con fulano de tal, pues déjame ver, levantamos el teléfono si alguien lo conoce y es mi amigo y los apoyamos, pero no les resolvemos la tarea, creo que esas son características que van desarrollando ellos, esas competencias que están desarrollando, no de manera curricular sino son competencias de vida, que los coloca en una posición diferente,*

desde el punto de vista que se dan cuenta que hay cosas que no están en la currículum, pero están en ellos, y que si las logran desarrollar de manera correcta les van a dar un potencial interesante (E, DIRTEC 5, p. 3).

i) Comunicación y alineamiento

Es muy importante la comunicación entre las direcciones de carrera o la parte administrativa con el profesor, es porque obviamente, no se puede estar separado porque aquí se quiere lograr algo y al final de cuenta no se hace, no vale la pena verdad, es un trabajo de alinear, que todos estemos alineados, que estemos unidos en el mismo barco (E, DIRTEC 2, p. 7).

j) Monitoreo de maestros

Hay un responsable por parte de los maestros de ingenierías, hay un responsable por parte de la innovación, de otros maestros, hay otro responsable de números, matemáticas, estas personas están monitoreando constantemente a esos maestros en las clases (E, DIRTEC 2, p. 7).

k) Evaluación del maestro

El alumno evalúa de cierta manera el aprendizaje obtenido en clase, tanto de las habilidades del maestro de la parte de tecnologías, la parte de innovación, la parte del uso de plataformas, el contenido de la materia, el ver si tiene relación la materia con la vida real o que no sea solamente académico, sino que sea también de resolución de problemas, etc. (E, DIRTEC 2, p. 7).

En el caso ya con un maestro, de entrada se le tiene que dar una capacitación, lo que nosotros manejamos como microenseñanza es clase modelo Tec para impartir clases, si, No. 1, se pretende que el maestro desde el primer día de clase tenga claro todo lo que va ocurrir en el semestre, no es correcto que esté planeando la clase apenas para el día siguiente, voy hablar como maestro, el primer día de clase mis alumnos saben cuantas tareas hay, que día se tienen que entregar, cuales son los contenidos del proyecto final, que avances me tienen que entregar en el proyecto final y todas las características necesarias de las actividades para que el alumno sepa su programa, yo nunca más en la vida les vuelvo a recordar a los alumnos que tienen tareas, parto desde que te expliqué y te entregué el programa, amárrate, No. 2, tenemos reuniones entre maestros y cuando hay materias comunes voy a pensar en una contabilidad de costos, se procura que los maestros de la materia tengan un encuentro, un programa para determinar algunas condiciones de proyectos, ahorita le estamos dando mucho peso a la parte de proyectos para que los alumnos trabajen proyectos reales, la idea es buscar desde el primer día de clase que sepa el maestro, está el proyecto, para determinar el modelo de costeo para la empresa fulana de tal, esa empresa costo ahorita así de alguna manera, cual es el trabajo que vamos hacer a lo largo del semestre, es determinar si el modelo de costeo en aquellos tiempo es el adecuado y si no, realizar sugerencias de costeo, que esperamos aquí, que el maestro que imparte la materia tenga la experiencia necesaria para poder determinar el modelo de costeo, 2 que la empresa haya aceptado trabajar con ella, esto lo pueden hacer los maestros a través de la gestión propia o a través de apoyarse de lo que estamos haciendo aquí en el parque, [entonces] ya el maestro tiene que preparar su clase del semestre y además validar su proyecto desde antes que inicie el semestre, esto es lo ideal, hay ocasiones que no se puede así, tal como estamos platicando, pero procuramos que sea de esa manera, se les da capacitación, el maestro está comprometido a asistir a los programas de capacitación que se manejan en la institución, sobre todos aquellos programas que tengan que ver con el modelo educativo, la capacitación puede ser presencial o puede ser en línea, [entonces] tenemos opciones para los dos casos, y tenemos también la parte de cómo nos aseguramos que las cosas estén caminando, es una evaluación de arranque en el semestre con los alumnos, una encuesta donde el maestro tiene que cumplir ciertos criterios y se les califica, y si el maestro

cumple con los criterios, y si califica, el departamento se contacta con nosotros, y ya se le dice felicidades, muy bien, o como para decirle, ojo se aplicó la encuesta y todos esos son los detalles que tienes que trabajar, estos detalles como los vas a poder subsanar, mira está este programa de capacitación que es en línea, está este programa que es presencial, esta esto, que tu y yo podemos verlo de uno a uno, donde yo te voy ayudar a mejorar ciertas habilidades, necesitas el curso microenseñanza nuevamente, necesitas el uso de la plataforma, hay gente que sabe la tecnología pero no está familiarizado con la plataforma que manejamos, [entonces] a ver, necesito meterme a manejar la plataforma, [entonces] se va dando esa capacitación, procurando que el maestro este preparado para poder desenvolverse en el salón de clases de la manera correcta, y que el alumno sienta que está recibiendo el plan de modelo (E, DIRTEC 2, p. 7).

l) Comunicación vertical

Todo esto le llega a la persona responsable de este sector académico y obviamente es el estar monitoreando, también, ve la parte de las faltas, la parte de las calificaciones y eso, y obviamente se reporta con el director de carrera, para en conjunto hacer algo, obviamente hay muchísimos alumnos y tratamos de darle la atención necesaria, también, se encargan de estar viendo lo referente al maestro, que el maestro este tomando cada semestre cursos de actualización, si hay algo nuevo en el Tec, alguna directriz que nos mandan desde la rectoría, que todos estén enterados, que todos se suban al mismo barco y obviamente hay evaluaciones posteriores, cursos, capacitaciones, talleres, etc. Y que se vea reflejado en las clases, lo más importante es la comunicación para que se logre lo que se trabaja o se emprende, desde la parte de arriba que llegue a todo el personal y a los alumnos (E, DIRTEC 2, p. 7).

m) Correlación entre perfil de egreso y entorno laboral

Lo que puedo hablar yo es el caso nuestro, en el caso del Tec lo que se busca siempre es que haya una correlación entre lo que está sucediendo afuera referente a las necesidades de la competencia para laborar o para desempeñarse, en el perfil que esperamos o buscamos del egresado, porque nosotros buscamos un perfil de líder, con espíritu emprendedor afuera (E, DIRTEC 3, p. 1).

son cosas como instituciones que nosotros tenemos que trabajar para suavizar, y hacer que el alumno entienda en las realidades que se vaya moviendo, a lo mejor aquí tiene la posibilidad, soy de la sociedad, de la parte alta, no porque tenga el dinero, porque vivo ese medio, te mueves de aquí y te vas a Estados Unidos, te quedas de la mitad para abajo, porque no estás en el medio, aquí tienes que desarrollar una habilidad natural para desarrollarte, desde la institución debes de llevar buena relación, aquí se supone que alrededor del 60% de los alumnos el día de mañana son empresarios, teniendo relaciones con empresarios por la naturaleza misma (E, DIRTEC 5, p. 13).

n) Actualización de planes y programas de estudio

Lo que hacemos es estarnos actualizando [diríamos] en planes y en los programas que desarrollamos, es por eso que se hace una actualización cada 5 años, de los planes y programas de estudios, de hecho esa actualización se hacía cada 10, después cada 5 y en ocasiones de 3, cuando se requiere por la velocidad del cambio (E, DIRTEC 3, p. 1).

Nosotros tenemos obviamente convenios con esas empresas y en los mismos planes y programas de estudio vienen esos proyectos, que necesariamente tienen que vincularse, [entonces] ya lo que hacemos nosotros como profesores o directores es hablar con esa empresa y que nos permita participar en lo que ellos desarrollan y ese es el principal objetivo (E, DIRTEC 4, p. 1).

o) Seguimiento de egresados

Se lleva un seguimiento de la incorporación de los egresados al mercado laboral y este seguimiento se hace cada semestre con los egresados y se da un seguimiento a los 3 meses, al año, a los 5, y a los 15 años, y a los 25 años del egresado, [entonces] por ejemplo al que va recién saliendo se le da seguimiento para su incorporación al mercado laboral a través directamente del telefonazo, directamente del sistema los abordan para ver en que están trabajando, cuanto están ganando y que están haciendo y luego se vuelve hacer otra evaluación al año, con una muestra y así cada 5 años, y se recibe la retroalimentación de cada uno de ellos, por otro lado y eso es lo que se les está encuestando o viendo sus necesidades (E, DIRTEC 3, p. 2).

Nosotros tenemos un sistema de medición de competencias, como ya le había comentado, y tenemos una serie de pruebas que se realizaron desde el primer día de clases, como también le comento, ahora bien, la parte que usted señala ya sería la parte de empleabilidad, y también tenemos un programa que da seguimiento y mide hacia donde está el alumno, ya como ex-atec, como ex-alumno, está ubicado laboralmente, y hay un sistema, bases de datos, hay gente que le da seguimiento, departamentos del mismo Tecnológico de Monterrey, y tenemos ubicados a varios de ellos, por eso tenemos la certeza de que si tienen las competencias (E, DIRTEC 4, p. 4).

p) Evaluación interna por grupos externos

Por otra parte cada 10 años se hace la evaluación del sistema en cuanto al reenfoque de la misión y en ese sentido se hace una consulta general con exatec, con empresarios, con gobierno, con los padres de familia, con la comunidad, para reenfocar la actividad, y precisamente de la evaluación de los empresarios sobre todo, es donde se define que aspectos importantes hay que reintegrar a los planes, por eso la readecuación, los ajustes a los programas ya no solo son cada 10 años, ahora por la velocidad no nos esperamos a que haya esa consulta general que siempre se hace, si no que se está también haciendo consultas intermedias para hacer los ajustes, es así como se va comprobando, se va revisando, y también se va actualizando en base a esos ajustes se va hacia el currículo (E, DIRTEC 3, p. 2).

q) Estrategia para desarrollar el espíritu emprendedor

En el espíritu emprendedor, ahí la estrategia genérica es el priorizar el desarrollo de estas competencias a través de la currícula, están definidas para cada una de las competencias la forma (E, DIRTEC 3, p. 5).

En el área del emprendimiento definitivamente desde la forma de generar el currículo, todas las carreras llevan materias de emprendimiento dentro de las prácticas sociales, la carrera que yo dirijo, el servicio social ciudadano que llamamos nosotros, diferente a las prácticas profesionales, se elaboran incubadora empresa social, estamos pegando a la parte de emprendimiento, creatividad, generación de ideas de negocios (E, DIRTEC 5, p. 6).

r) Estrategia para desarrollar la ética

Ya vienen definidas las competencias, por ejemplo, de ética que es transversal, esta competencia se basa en una transversal en la currícula y vienen definidas las materias donde se van a ver casos de ética, esos casos no están en la materia de ética, sino son otras materias matemáticas, física, etc., ya viene mapeado el plan de estudios en donde se van a desarrollar cada una de ellas y se definen en el mismo programa, [entonces] cuando el profesor ve el curso, es un curso por proyecto, vamos a suponer, porque hay cursos para desarrollar una metodología que se está desarrollando (E, DIRTEC 3, p. 5).

Desde el punto de vista ético lo primero que tengo que hacer es predicar con el ejemplo, de esa parte no hay que platicar mucho, hay que hacer mucho, predicar con el ejemplo, desde no inmiscuirte en algún problema donde puedan darse malos ejemplos, respetar señalamientos de tráfico, yo como maestro no me puedo dar el lujo de pasarme un semáforo en rojo porque me van a ver los alumnos, yo no tengo cara para decirles que no se lo pasen, creo que es otra dimensión, tenemos materias que van precisamente sobre ética, se nos prepara en talleres sobre ciudadanía, que nosotros tenemos que transferir al plan de clases una materia que no tenga mucho que ver, tengo que buscar la manera de incorporar esos temas, eso se trabaja en nivel academia, a nivel de equipos de maestros, donde tenemos una serie de actividades, creo que son las que más pudiéramos ver en ese sentido, pero todo va muy orientado a traerles a los alumnos ese proceso, ahorita acabamos de incorporar un programa, un código de ética en la institución, algo que un código de ética docente incluye es la leyenda del compromiso, que las respuestas sean propias, eso se le pide a los alumnos y nosotros tratamos, porque yo creo que todos los maestros lo hacemos, o al menos la mayoría de los casos, que cuando yo dé una clase tome una fuente, tenga que citar la fuente, es un ejemplo de decirle que no es idea mía, alguien lo dijo y yo lo estoy usando para ejemplificar, creo que son de las actividades que más se ven, de manera recurrente dar crédito en el sentido de reconocer cuando alguien hizo algo bien, cuando alguien hizo mal también dar el crédito, y en consecuente llamada atención cuando esta proceda, creo que son las actividades que más nosotros venimos manejando (E, DIRTEC 5, p. 6).

s) Estrategia administrativa para desarrollar competencias

Es el sentido de innovación en sentido práctico, [entonces] por ejemplo, esta materia es por proyecto quiere decir que va ser un proyecto de vinculación y además trae la ética transversal o va ver un caso o una actividad que el profesor va diseñar para desarrollar la parte ética y ya viene definido el programa, entonces al profesor se le capacita, uno hace el diseño, la estrategia es el diseño, primero la definición de las competencias, luego el diseño, luego la forma en la que se va a desarrollar el método para hacerlo operativa y luego viene la capacitación del profesorado, para entrenarlo, para ponerlo en contexto del porque, y el que se va hacer, y las metodologías que se van usar para el desarrollo, y luego su entrenamiento en el diseño de actividades, y luego su evaluación, y al momento que se hace la evaluación hay un seguimiento, se le entrena al profesor o se le capacita para que pueda hacer en algunos casos, inclusive, la aplicación de rubricas, por ejemplo, en donde tiene que diseñar, aplicar y subir el profesor a una plataforma, donde tenemos todo el seguimiento de las competencias, sobre todo las competencias disciplinarias, por ejemplo, se suben y se lleva un seguimiento a nivel sistema, por Campus, de la aplicación, de la metodología, y de que se está haciendo, este proceso es en el punto administrativo y hay que cumplirlo, porque hay fechas de cumplimiento, etc. (E, DIRTEC 3, p. 5).

Respecto a las variables de empleabilidad que estamos hablando, como va el emprendimiento, en la ética, en la ciudadanía, la comunicación, buscando que los maestros en todas las materias que sean aceptables, donde sea muy factible manejar, incluir dentro de los proyectos, de los temas, esa orientación, de repente sale matemáticas, que tiene que ver con ciudadanía, bueno, el maestro tendrá que buscar un esquema para lograr vincular las cosas, igual necesariamente tendrías que aplicar las matemáticas necesariamente, sino buscar condiciones en las cuales, alguna dinámica, algún ejercicio, te lleve a relacionar las dos cosas si, en ética, obviamente tenemos en el área de ventas, o incluir casos de ética, por ejemplo, hay materias que por de faul se dan, pero hay otras que tenemos que forzar un poquito, tratamos de darle al departamento académico las herramientas para que esto se pueda dar (E, DIRTEC 3, p. 8).

t) Acreditación: auditoría externa del desarrollo de competencias

También hay auditorías para hacerlo, pero no solo es la auditoría nuestra del sistema sino también se hace una auditoría cada 5 años, por parte de la acreditadora nuestra que es la Universidad de Estados Unidos, que nos acredita, antes eran cada 10 años, ahora es cada 5 años, al hacer la auditoría tienen que mostrarse las evidencias de que estas competencias se están desarrollando y las evidencias son los ensayos en ética que están subidos ahí, los chavos todo lo suben, las rubricas de una competencia misma, los toeffels, los puntajes de toeffels, son las encuestas que se aplican para la ética, para la ciudadanía misma, para el espíritu emprendedor, y esas son evidencias que están de manera electrónica, eso a nivel administrativo implica todo un programa, de estar administrando tanto el diseño como la aplicación y la capacitación de profesores, la evaluación, y el subirlas donde deben estar en la plataforma (E, DIRTEC 3, p. 6).

u) *Coucheo* del maestro

*A nivel operativo es con el profesor es ahí su contexto, su capacitación, su entrenamiento para que suceda esto, y mucho es con el *coucheo* con el profesor, el *coucheo* para que se cumpla lo que dice el programa, porque es la forma de como se busca lograr las competencias que nosotros desarrollamos es esa parte, el director del departamento encargado de profesores está supervisando al profesor, y se contrata un nuevo profesor su puesto contexto, hay que ir capacitándolo para eso, y los que ya están hay que seguir haciéndolo (E, DIRTEC 3, p. 6).*

v) Supervisión del perfil del egresado

El director de carrera que tiene su función es la de supervisar que el perfil de su egresado se esté dando, [entonces] él va supervisando que el chavo, que el muchacho, esté llevando la competencia, que hizo su plan de vida y carrera, que tiene 520 en toefel para egresar, que se fue a internacionalización, que aplicó el ensayo, como ahorita estamos en el RECLE reporte experiencia ciudadana está abierto, los que se van a graduar hay que hacer que lo suban para que se vaya realizando, es así como funciona este modelo (E, DIRTEC 3, p. 6).

w) Proyectos integrales

A través de proyectos integrales, cada semestre ese muchacho al menos tiene un proyecto integrado, esto es una materia que se va a vincular con una empresa y desarrollar una actividad, entrando, entrando, y hasta que salen (E, DIRTEC 3, p. 10).

x) Proyectos de aplicación práctica

Se hacen también proyectos en las materias, [nosotros] no hacemos tesis final, si no que se considera que los muchachos hacen trabajos de proyectos de aplicación práctica en las materias (E, DIRTEC 3, p. 10).

y) Clínicas empresariales

Hay materias en donde están diseñadas para eso, les llamamos clínicas empresariales, en el caso de Ingeniería, por ejemplo, unos tópicos, en carreras de negocios que son clínicas empresariales dentro de la empresa (E, DIRTEC 3, p. 10).

z) Especialidades

También, están diseñadas las concentraciones, las especialidades, tenemos especialidades en cada carrera de tal manera que hay 2 maneras, en el 1, el muchacho puede aprovechar, damos

6 tópicos para que se especialice en algún área, que pueden ser materias diversas que el muchacho tenga oportunidad o tenga interés, o bien irse al extranjero, por ejemplo, que también es buena la experiencia internacional, o hacer en su carrera y lo que enfocamos en la especialidades que le permitan la empleabilidad local, regional y comunitaria, en este caso, en el Campus Sinaloa son 2, la Modalidad en Agronegocios y la Especialidad en Comercio en Detalle, y se hace ahí de manera práctica (E, DIRTEC 3, p. 10).

aa) Proyectos *internships* (pasantías)

*Hay materias que se hacen también, la mayor parte de la materia son proyectos *interchips*, es dentro de las empresas, [entonces] esa es otra manera, también, nosotros vamos llevándolos desde primero y luego a partir de quinto semestre ya empiezan hacer sus prácticas profesionales, también obligatorias, y luego finalmente cierran con la concentración, con una especialización y con *interchips*, [entonces] ya para ligarlos a las empresas y que estén dentro de las empresas y les puedan dar empleabilidad, es así como lo vamos integrando, también, en el Tec, no lo tenemos aquí, no lo hemos abierto aquí, pero hay otras posibilidades el Tec tiene varias modalidades, hay una modalidad que se llama experiencia profesional, [entonces] un muchacho puede tomar 2 tópicos, son 6 tópicos, todos los tópicos son *interchips*, es la modalidad dentro de la experiencia profesional, es otra forma de acercarlos a las empresas, [nosotros] eso lo dejamos un poco más abierto en el sentido de que tomaste una de agrobionegocio y tomaste la de comercio en detalle y vas a salir con *interchips* en las empresas (E, DIRTEC 3, p. 10).*

bb) Programas transversales

Hay programas transversales como el liderazgo, como la ciudadanía, como la ética, que permean todo lo anterior, [entonces] lo manejamos como si fueran antes separados que convergen en esa esencia que es la academia, [entonces] e ahí la transversalidad de todas estas competencias que le comento y que están en cada una de las carreras que tiene el Tecnológico de Monterrey (E, DIRTEC 4, p. 3).

cc) Actividades del director de carrera

Como director de carrera, gestionamos viajes a empresas, desarrollamos actividades como programas de líderes académicos, líderes en el aula, líderes académicos, traer personalidades del medio científico, académico, que puedan compartir experiencias con ellos, en el caso de líderes en el aula, estamos teniendo empresarios que practiquen, que vivan su experiencia, que los alumnos vean que son empresas muy exitosas, tenemos también programas, ejemplo, programas de comunicación verbal, tenemos actividades donde los alumnos tienen que desarrollar ideas y presentarse a un grupo de empresarios, a través de lo que llamamos nosotros talleres verticales, son de un día completo o dos, solucionar un problema práctico de una empresa que se presenta de manera verbal y con los apoyos necesarios a los empresarios que están participando en el proyecto, en la parte escrita se maneja lo que es dentro de la materia de taller de expresión verbal y en todas las materias manejamos esas condiciones, presentación de trabajos escritos, y en la materia esta en particular se edita una revista impresa y digital, en la cual los alumnos hacen la presentación antes los padres de familia, explican porque el proyecto y empiezan a trabajar esas dos vertientes (E, DIRTEC 5, p. 6).

dd) Creación de grupos estudiantiles

Promovemos la generación de grupos estudiantiles, yo creo que esa parte es muy importante, porque hay grupos estudiantiles que cuidan el medio ambiente, otros que promueven la

interculturalidad, al final de cuenta tenemos nosotros que darles las condiciones, las condiciones son desde darles el empujoncito, hasta dejar que formen el grupo, hasta dejarlos que resuelvan sus propios problemas, para forjar de alguna manera un resultado en el proyecto (E, DIRTEC 5, p. 7).

4.3.3.2. Relativas a los profesores de la IES privada

ee) Actividades del maestro

Cuando el profesor va a trabajar con el alumno debe tener claro o se diseña ya el tipo, o sea, en el propio programa el profesor tiene acceso a identificar las competencias a desarrollar y hablando de competencias tanto disciplinarias como genéricas, [entonces] en el programa ya está definido el trabajo académico del profesor, con otros maestros que trabajan en el área definen más las actividades a desarrollar, para eso también existen fuentes de información en donde hay mejores prácticas, por ejemplo, un profesor puede bajar una rúbrica para evaluar una competencia que ya están desarrollando otros Campus, por ejemplo, la adopta o la adapta a su campo o bien desarrollarla o subirla, y también la puede compartir con otros profesores, eso es como se trabaja y el profesor diríamos que ya tiene tanto la información como la herramienta para hacer la evaluación y el espacio para crear una aportación de mejora, [entonces] es así como se está trabajando (E, DIRTEC 3, p. 9).

¿Todos los maestros están preparados?, con la honestidad del mundo te puedo decir que no, pero estamos trabajando sobre todo en aquellos maestros nuevos, que vienen al modelo mucho la entrada de primer impacto, es un modelo del cual no estás acostumbrado, y primero se adapta al modelo, y después ya veremos cómo vas a empezar a incorporar otras cosas, hay clases que ya están, no definidas en sí, pero en los contenidos, un maestro te puede decir yo aplique este ejercicio de esta manera, y te puede funcionar, al menos a mi me ha tocado hacerlo, y lo que yo he platicado con mis compañeros, estar en la disponibilidad, de repente que un maestro tu vas a impartir esa clase, yo tengo que impartir esta otra, eres nuevo, ojo con esto, y eso hacemos a través de los coordinadores académicos, para tratar de que se siga desarrollando esta situación, esta cuestión de las competencias (E, DIRTEC 5, p. 9).

Esa pregunta va más bien dirigida a la parte académica que no soy yo precisamente, yo le puedo responder como profesora, pero lo que hace cada profesor depende de la materia, depende de la especialidad, pero obviamente, todos coincidimos con tener un programa analítico, que es una especie de calendarización, donde cada día cada clase se señala, que se va a ver y con qué proyecto, o con qué actividad se va propiciar lo que usted me dice (E, DIRTEC 4, p. 4).

También hay otra variable importante, que es el uso de la tecnología, porque a veces te encuentras maestros muy buenos, pero con la tecnología están peleados, cuesta trabajo y eso finalmente no va de acuerdo a nuestro nivel, y desafortunadamente a veces lo que optamos es traerlos como maestros invitados, una plática o algo por el estilo (E, DIRTEC 5, p. 7).

4.3.4. Importancia (definición y clasificación) de las competencias genéricas necesarias para el perfil del egresado de la IES privada

Identificar con precisión las competencias genéricas que requiere el alumno para su formación académica en el área económico-administrativa, es de primordial importancia para la mejora de la empleabilidad del egresado, en este sentido se involucran al seno de la IES privada todas las partes interesadas; administradores educativos (directivos), profesores y estudiantes.

4.3.4.1. Desde la visión de los directivos

Tabla 33. Competencias importantes: directivos IES privada

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
11	5	10.0
20	5	10.0
21	5	10.0
3	4	8.0
13	4	8.0
22	4	8.0
2	3	6.0
4	3	6.0
16	3	6.0
1	2	4.0
10	2	4.0
19	2	4.0
26	2	4.0
5	1	2.0
12	1	2.0
15	1	2.0
17	1	2.0
23	1	2.0
24	1	2.0
Total	50	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

Como puede apreciarse en la tabla 33, las competencias genéricas consideradas como más importantes por parte de los directivos de la IES privada, son: sentido ético, innovación, espíritu emprendedor, comunicación en lengua extranjera, trabajo en equipo, liderazgo, comunicación escrita, uso de las TIC, diversidad e interculturalidad y comunicación verbal.

4.3.4.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 34. Importancia de competencias genéricas: profesores IES privada

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
10	49	8.9%
4	45	8.2%
19	44	8.0%
8	40	7.3%
11	39	7.1%
3	37	6.7%
1	29	5.3%
21	25	4.5%
24	24	4.4%
13	21	3.8%
22	19	3.5%
23	19	3.5%
12	18	3.3%
16	18	3.3%
25	17	3.1%
17	16	2.9%
14	15	2.7%
6	12	2.2%
9	11	2.0%
20	11	2.0%

27	10	1.8%
2	8	1.5%
18	8	1.5%
7	5	0.9%
5	0	0.0%
15	0	0.0%
26	0	0.0%
Total	550	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas más importantes para la formación académica de los estudiantes del área de los negocios de la IES privada, según la percepción de sus profesores: resolución de problemas, uso de las TIC, pensamiento analítico, pensamiento creativo, sentido ético, comunicación en lengua extranjera, comunicación verbal, espíritu emprendedor, tratamiento de conflictos y negociación, trabajo en equipo, liderazgo y adaptación al entorno.

4.3.4.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 35. Competencias importantes: estudiantes IES privada

Competencia genérica	Frecuencia ponderada	Porcentaje
1	257	9.2%
22	199	7.1%
17	197	7.0%
10	193	6.9%
13	183	6.5%
18	161	5.7%
11	157	5.6%
19	151	5.4%
5	146	5.2%
4	141	5.0%
8	126	4.5%
3	117	4.2%
23	98	3.5%
7	82	2.9%
15	76	2.7%
20	74	2.6%
21	68	2.4%
9	55	2.0%
25	54	1.9%
12	45	1.6%
24	45	1.6%
6	44	1.6%
2	43	1.5%
14	41	1.5%
16	39	1.4%
27	37	1.3%
26	0	0.0%
Total	2805	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas más importantes (en orden descendente) para la formación de los estudiantes de la IES privada, según la opinión de los propios estudiantes: comunicación verbal, liderazgo, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo en equipo, planificación, sentido ético, pensamiento analítico, pensamiento crítico y uso de las TIC.

4.3.5. Desarrollo de competencias genéricas durante y al final del proceso formativo de los estudiantes de la IES privada

4.3.5.1. Desde la visión de los directivos

Tabla 36. Competencias desarrolladas: directivos IES privada

Competencia genérica	Frecuencia	Porcentaje (%)
4	5	10.0
11	5	10.0
3	4	8.0
13	4	8.0
20	4	8.0
21	4	8.0
22	4	8.0
1	3	6.0
16	3	6.0
2	2	4.0
8	2	4.0
10	2	4.0
17	2	4.0
9	1	2.0
14	1	2.0
15	1	2.0
23	1	2.0
24	1	2.0
26	1	2.0
Total	50	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 36 muestra que las competencias genéricas que mejor desarrollan los alumnos durante su estancia en la IES privada, según la opinión de los directivos, son: uso de las TIC, sentido ético, comunicación en lengua extranjera, trabajo en equipo, innovación, espíritu emprendedor, liderazgo, comunicación verbal, diversidad e interculturalidad y comunicación escrita.

4.3.5.2. A partir de la óptica de los profesores

Tabla 37. Competencias desarrolladas: profesores IES privada

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
4	8	8.0%
14	7	7.0%
17	7	7.0%
5	6	6.0%
9	5	5.0%
10	5	5.0%
11	5	5.0%
16	5	5.0%
1	4	4.0%
3	4	4.0%
12	4	4.0%
13	4	4.0%
22	4	4.0%
2	3	3.0%
6	3	3.0%

7	3	3.0%
15	3	3.0%
20	3	3.0%
23	3	3.0%
24	3	3.0%
25	3	3.0%
18	2	2.0%
21	2	2.0%
27	2	2.0%
8	1	1.0%
19	1	1.0%
26	0	0.0%
Total	100	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Competencias a las que más contribuye el profesor para su desarrollo en los estudiantes de la IES privada, de acuerdo al punto de vista de los mismos profesores: uso de las TIC, orientación a la calidad, toma de decisiones, pensamiento crítico, gestión del tiempo, resolución de problemas, sentido ético, diversidad e interculturalidad, comunicación verbal, comunicación en lengua extranjera, liderazgo, trabajo en equipo y comunicación interpersonal.

4.3.5.3. Panorámica de los estudiantes

Tabla 38. Competencias desarrolladas: estudiantes IES privada

Competencia genérica	Frecuencia total	Porcentaje
1	251	8.9%
13	209	7.5%
11	204	7.3%
22	193	6.9%
5	157	5.6%
21	152	5.4%
19	145	5.2%
4	139	5.0%
3	117	4.2%
10	114	4.1%
17	104	3.7%
18	99	3.5%
23	96	3.4%
8	95	3.4%
2	92	3.3%
9	92	3.3%
6	87	3.1%
20	80	2.9%
7	76	2.7%
24	66	2.4%
15	59	2.1%
25	56	2.0%
27	51	1.8%
12	33	1.2%
16	29	1.0%
14	9	0.3%
26	0	0.0%
Total	2805	100.0%

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas mejor desarrolladas por los estudiantes durante su formación profesional en la IES privada, según la opinión de los mismos estudiantes: comunicación

verbal, trabajo en equipo, sentido ético, liderazgo, pensamiento crítico, espíritu emprendedor, pensamiento analítico, uso de las TIC, comunicación en lengua extranjera y toma de decisiones.

4.3.6. Desempeño logrado en competencias genéricas al final de la carrera, por el estudiante de la IES privada

El nivel de desarrollo logrado por el estudiante de la IES privada en competencias genéricas, puede ser analizado a través del desempeño académico cotidiano del mismo dentro y fuera del aula. Siendo el propio estudiante y su profesor, quienes viven más de cerca e informan de este proceso.

4.3.6.1. Según la opinión de profesores de la IES privada

Tabla 39. Desempeño en competencias genéricas: profesores IES privada

Competencia genérica	Media	Desviación típica
11. Sentido ético	3.70	0.949
16. Diversidad e interculturalidad	3.70	1.059
21. Espíritu emprendedor	3.70	1.059
1. Comunicación verbal	3.60	1.174
6. Orientación al aprendizaje	3.60	0.966
14. Orientación a la calidad	3.60	0.843
26. Creatividad	3.50	0.850
3. Comunicación en lengua extranjera	3.40	1.578
20. Innovación	3.40	0.966
23. Adaptación al entorno	3.40	0.699
25. Orientación al logro	3.40	1.075
4. Uso de las TIC	3.30	1.567
13. Trabajo en equipo	3.30	1.059
17. Toma de decisiones	3.30	0.949
24. Tratamiento de conflictos y negociación	3.30	1.059
7. Pensamiento práctico	3.20	1.135
12. Comunicación interpersonal	3.20	1.135
19. Pensamiento analítico	3.20	0.919
22. Liderazgo	3.20	0.789
2. Comunicación escrita	3.10	1.101
5. Pensamiento crítico	3.10	1.101
18. Planificación	3.10	1.197
27. Gestión por objetivos	3.10	1.287
8. Pensamiento creativo	2.90	1.370
10. Resolución de problemas	2.90	0.738
15. Gestión de proyectos	2.90	1.101
9. Gestión del tiempo	2.80	1.033

Fuente: elaboración propia del autor.

Competencias genéricas donde los estudiantes de la IES privada presentan su más alto desempeño, según la visión de los profesores: sentido ético, diversidad e interculturalidad, espíritu emprendedor, comunicación verbal, orientación al aprendizaje, orientación a la calidad, creatividad, comunicación en lengua extranjera, innovación, adaptación al entorno, orientación al logro, uso de las TIC y trabajo en equipo.

4.3.6.2. De acuerdo al propio estudiante de la IES privada

Tabla 40. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES privada

Competencia genérica	Media	Desviación típica
3. Comunicación en lengua extranjera	4.45	0.642
14. Orientación a la calidad	4.33	0.712
16. Diversidad e interculturalidad	4.33	0.792
19. Pensamiento analítico	4.33	0.712
26. Creatividad	4.33	0.816
4. Uso de las TIC	4.27	0.777
13. Trabajo en equipo	4.25	0.744
7. Pensamiento práctico	4.22	0.832
12. Comunicación interpersonal	4.22	0.783
5. Pensamiento crítico	4.16	0.809
25. Orientación al logro	4.16	0.857
24. Tratamiento de conflictos y negociación	4.12	0.791
17. Toma de decisiones	4.02	0.787
23. Adaptación al entorno	4.02	1.010
6. Orientación al aprendizaje	4.00	0.938
18. Planificación	3.96	0.979
2. Comunicación escrita	3.92	0.659
22. Liderazgo	3.92	1.181
10. Resolución de problemas	3.86	0.722
11. Sentido ético	3.84	0.967
1. Comunicación verbal	3.80	0.849
27. Gestión por objetivos	3.76	0.651
8. Pensamiento creativo	3.73	0.896
9. Gestión del tiempo	3.67	0.973
20. Innovación	3.67	1.178
15. Gestión de proyectos	3.53	1.206
21. Espíritu emprendedor	3.41	1.268

Fuente: elaboración propia del autor.

Las competencias genéricas donde presentan un mejor desempeño los estudiantes de la IES privada al final de su formación, de acuerdo a la opinión del propio estudiante: comunicación en lengua extranjera, orientación a la calidad, diversidad e interculturalidad, pensamiento analítico, creatividad, uso de las TIC, trabajo en equipo, pensamiento práctico, comunicación interpersonal, pensamiento crítico, orientación al logro, y, tratamiento de conflictos y negociación.

4.3.7. Posible influencia²² del desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno de la IES privada, al inicio y final de su formación académica

Tabla 41. Situación laboral inicial: estudiantes IES privada

Situación laboral inicial (ITESM)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	6	11.8
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	2	3.9
Buscando el primer empleo	3	5.9
Desocupado, habiendo trabajado antes	13	25.5
Desocupado, sin haber trabajado antes	26	51.0

²² Se denomina posible influencia, porque no está determinado en este trabajo, el efecto que se supone debe tener el desarrollo de competencias genéricas en la empleabilidad del alumno.

Otra	1	2.0
Total	51	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 41 se observa que cuando los estudiantes recién ingresan a la IES privada a estudiar una carrera profesional del área económico-administrativa, la mayor parte de ellos (82.3%) declara encontrarse desocupado en ese momento, habiendo o no trabajado antes o buscando su primer empleo, y el restante 17.7% considera estar trabajando en un puesto relacionado o no con sus estudios. De estos últimos, sólo el 11.8% manifiesta hacerlo en un puesto relacionado con sus estudios, además, el 2% declara tener un negocio propio al inicio de su carrera.

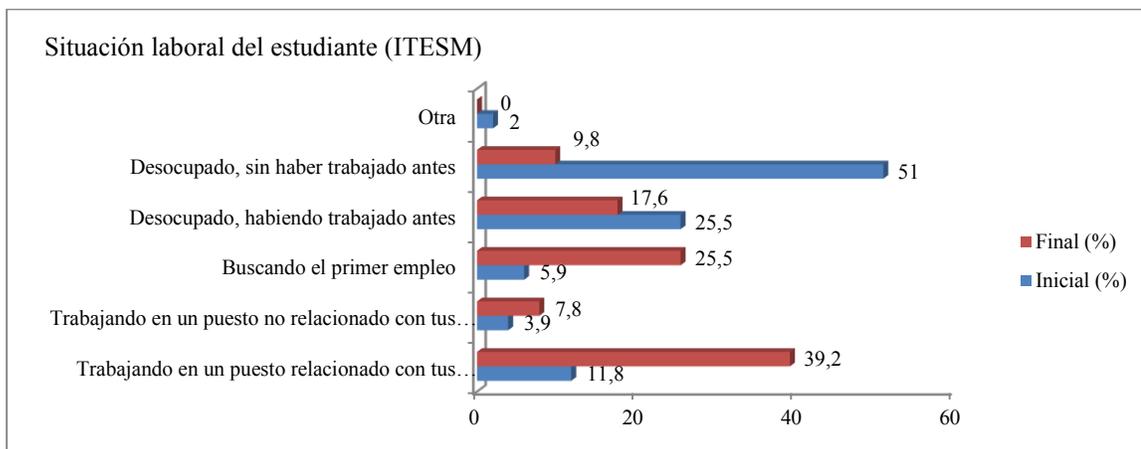
Tabla 42. Situación laboral final: estudiantes IES privada

Situación laboral final (ITESM)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	20	39.2
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	4	7.8
Buscando el primer empleo	13	25.5
Desocupado, habiendo trabajado antes	9	17.6
Desocupado, sin haber trabajado antes	5	9.8
Otra	0	0
Total	51	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla anterior muestra la situación laboral del estudiante del área económico-administrativa de la IES privada al momento de egresar, es observable que el 47.0% manifiesta estar trabajando en ese momento, de ellos, el 39.2% manifiesta hacerlo en un puesto relacionado con sus estudios; a su vez, el 17.6% declara estar desocupado habiendo trabajado antes, además, el 35.3% comenta estar buscando el primer empleo o desocupado, sin haber trabajado antes; Ningun estudiante argumenta tener un negocio propio al momento de egresar de la universidad.

Figura 6. Situación laboral del estudiante: IES privada



Fuente: elaboración propia del autor.

Al final de su carrera profesional, el porcentaje de estudiantes que trabajan es del 47.0%, mientras que al inicio lo hacía el 17.7% de ellos, lo que se traduce en un incremento del 165.5% en los estudiantes ocupados, comparando el final con el inicio y tomando el inicio como base (100%).

Respecto a los estudiantes desocupados, al inicio de la carrera profesional se encuentran en esta condición 82.4% de ellos, mientras que al final este porcentaje disminuye a 52.9%, lo que implica un decremento del 35.8% en la desocupación de los estudiantes, tomando el inicio como base de comparación.

4.3.8. Perfil de ingreso del estudiante

Un Comité de Admisiones se encarga de revisar el perfil e historial académico del nuevo alumno y, en su caso, decidirá su aceptación. Este, utilizará un proceso integral para revisar sus características como solicitante, de esta manera el Tec se asegura que otorga a todos los estudiantes la oportunidad de conocerlos mejor como personas antes de emitir una resolución.

Los criterios de selección que el Comité toma en cuenta para el ingreso incluyen aspectos como el historial de desempeño académico del estudiante, así como otros que influirán en su éxito futuro, tales como:

- Resultado en la Prueba de Aptitud Académica (PAA).
- Trayectoria académica previa.

- Currículo.
- Ensayo.
- Cartas de recomendación (opcionales).
- Resultado de TOEFL o prueba equivalente (opcional).
- Entrevista (a solicitud del comité).

4.3.9. Perfil de egreso del alumno

En el Campus del ITESM se ofrecen programas académicos y cocurriculares que tienen el objetivo de formar líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente. Los alumnos del Tec de Monterrey adquieren un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para lograr sus perspectivas de vida y sus sueños. Al mismo tiempo, se forman para ser profesionistas competentes y generadores del desarrollo de la sociedad. Para el Tecnológico de Monterrey es indispensable que además de las competencias laborales propias de su profesión, cada uno de sus estudiantes desarrolle las siguientes competencias genéricas:

a). Competencias comunicativas:

- Capacidad para comunicarse de manera efectiva en español, tanto en forma oral como escrita.
- Dominio de la lengua inglesa.

b). Competencias éticas, humanísticas y ciudadanas:

- Capacidad para aplicar el razonamiento ético y utilizarlo para enfrentar problemas personales y profesionales.
- Capacidad para apreciar el arte y el acervo cultural en general.
- Capacidad para actuar con responsabilidad y compromiso ante las problemáticas sociales, especialmente aquellas relacionadas con comunidades marginadas.

c). Competencias científicas y de razonamiento matemático:

- Capacidad para resolver problemas mediante el razonamiento matemático y la aplicación del conocimiento científico.
- Capacidad para analizar el avance de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de desarrollo sustentable.

d). Competencias emprendedoras:

- Capacidad de innovación para identificar oportunidades de proyectos encaminados al desarrollo económico y social.
- Capacidad de liderazgo para la creación y desarrollo de proyectos productivos.

4.4. Análisis comparativo entre IES

4.4.1. Comparación entre estudiantes de las IES implicadas

Tabla 43. Competencias genéricas importantes: IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia ponderada (IES privada)	Frecuencia ponderada (IES pública 1)	Frecuencia ponderada (IES pública 2)	Total
1. Comunicación verbal	257	1791	402	2450
2. Comunicación escrita	43	689	297	1029
3. Comunicación en lengua extranjera	117	654	464	1235
4. Uso de las TIC	141	1037	502	1680
5. Pensamiento crítico	146	340	279	765
6. Orientación al aprendizaje	44	311	235	590
7. Pensamiento práctico	82	438	260	780
8. Pensamiento creativo	126	501	256	883
9. Gestión del tiempo	55	300	188	543
10. Resolución de problemas	193	808	628	1629
11. Sentido ético	157	437	243	837
12. Comunicación interpersonal	45	274	182	501
13. Trabajo en equipo	183	1318	374	1875
14. Orientación a la calidad	41	207	227	475
15. Gestión de proyectos	76	328	293	697
16. Diversidad e interculturalidad	39	42	94	175
17. Toma de decisiones	197	1202	547	1946
18. Planificación	161	721	321	1203
19. Pensamiento analítico	151	311	182	644
20. Innovación	74	554	259	887
21. Espíritu emprendedor	68	646	381	1095
22. Liderazgo	199	1423	512	2134
23. Adaptación al entorno	98	213	172	483
24. Tratamiento de conflictos y negociación	45	308	210	563
25. Orientación al logro	54	109	106	269
26. Creatividad	0	525	167	692
27. Gestión por objetivos	37	187	194	418
Total	2805	15674	7975	26454

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 43 se observa el nivel de importancia que los estudiantes adjudican a cada una de las competencias genéricas implicadas en su formación profesional, bajo la consideración de los mismos estudiantes de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor importancia, son: comunicación verbal, liderazgo, toma de decisiones, trabajo en equipo, uso de las TIC, resolución de problemas, comunicación en lengua extranjera, planificación, espíritu emprendedor y comunicación escrita; de mediana importancia, consideran a: innovación, pensamiento creativo, sentido ético, pensamiento práctico, pensamiento crítico, gestión de proyectos, creatividad y

pensamiento analítico; con menor importancia incluyen a: orientación al aprendizaje, tratamiento de conflictos y negociación, gestión del tiempo, comunicación interpersonal, adaptación al entorno, orientación a la calidad y gestión por objetivos; con la mínima importancia reconocen a: orientación al logro y diversidad e interculturalidad.

Tabla 44. Competencias genéricas desarrolladas: IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia (IES privada)	Frecuencia (IES pública 1)	Frecuencia (IES pública 2)	Total
1. Comunicación verbal	251	1685	493	2429
2. Comunicación escrita	92	899	399	1390
3. Comunicación en lengua extranjera	117	338	312	767
4. Uso de las TIC	139	877	376	1392
5. Pensamiento crítico	157	456	358	971
6. Orientación al aprendizaje	87	441	233	761
7. Pensamiento práctico	76	548	175	799
8. Pensamiento creativo	95	441	363	899
9. Gestión del tiempo	92	355	286	733
10. Resolución de problemas	114	824	404	1342
11. Sentido ético	204	679	284	1167
12. Comunicación interpersonal	33	315	219	567
13. Trabajo en equipo	209	1346	529	2084
14. Orientación a la calidad	9	276	194	479
15. Gestión de proyectos	59	374	260	693
16. Diversidad e interculturalidad	29	133	175	337
17. Toma de decisiones	104	982	463	1549
18. Planificación	99	712	343	1154
19. Pensamiento analítico	145	367	220	732
20. Innovación	80	502	169	751
21. Espíritu emprendedor	152	545	393	1090
22. Liderazgo	193	1031	459	1683
23. Adaptación al entorno	96	402	233	731
24. Tratamiento de conflictos y negociación	66	188	133	387
25. Orientación al logro	56	136	108	300
26. Creatividad	0	582	252	834
27. Gestión por objetivos	51	241	164	456
Total	2805	15675	7997	26477

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 44 se muestra el grado de desarrollo que logra el estudiante en cada una de las competencias genéricas durante su formación profesional, de acuerdo a la percepción de los mismos estudiantes de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor desarrollo, son: comunicación verbal, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, uso de las TIC, comunicación escrita, resolución de problemas, sentido ético, planificación y espíritu emprendedor; de mediano desarrollo, ubican a: pensamiento crítico, pensamiento creativo, creatividad, pensamiento práctico, comunicación en lengua extranjera, orientación al aprendizaje, innovación, gestión del tiempo, pensamiento analítico y adaptación al entorno; con menor desarrollo incluyen a: gestión de proyectos, comunicación interpersonal, orientación a la calidad y gestión por objetivos; con el mínimo

desarrollo reconocen a: tratamiento de conflictos y negociación, diversidad e interculturalidad y orientación al logro.

Tabla 45. Desempeño en competencias: IES públicas y privada

Competencia genérica	Media (IES privada)	Media (IES pública 1)	Media (IES pública 2)	Media general
1. Comunicación verbal	3.80	2.72	3.06	2.94
2. Comunicación escrita	3.92	3.17	3.38	3.31
3. Comunicación en lengua extranjera	4.45	2.52	3.23	2.94
4. Uso de las TIC	4.27	3.66	3.57	3.70
5. Pensamiento crítico	4.16	3.49	3.57	3.59
6. Orientación al aprendizaje	4.00	3.26	3.33	3.37
7. Pensamiento práctico	4.22	3.34	3.32	3.43
8. Pensamiento creativo	3.73	3.22	3.54	3.38
9. Gestión del tiempo	3.67	3.20	3.24	3.27
10. Resolución de problemas	3.86	3.20	3.36	3.32
11. Sentido ético	3.84	3.47	3.55	3.54
12. Comunicación interpersonal	4.22	3.55	3.73	3.68
13. Trabajo en equipo	4.25	3.62	3.64	3.69
14. Orientación a la calidad	4.33	3.53	3.54	3.63
15. Gestión de proyectos	3.53	3.27	3.39	3.34
16. Diversidad e interculturalidad	4.33	3.74	3.89	3.86
17. Toma de decisiones	4.02	3.30	3.31	3.38
18. Planificación	3.96	3.21	3.18	3.28
19. Pensamiento analítico	4.33	3.37	3.42	3.49
20. Innovación	3.67	3.41	3.32	3.41
21. Espíritu emprendedor	3.41	3.11	3.24	3.18
22. Liderazgo	3.92	3.31	3.48	3.42
23. Adaptación al entorno	4.02	3.41	3.51	3.51
24. Tratamiento de conflictos y negociación	4.12	3.51	3.59	3.60
25. Orientación al logro	4.16	3.63	3.70	3.71
26. Creatividad	4.33	3.43	3.24	3.47
27. Gestión por objetivos	3.76	3.58	3.58	3.60

Fuente: Elaboración propia del autor.

Respecto al desempeño que tienen los estudiantes en competencias genéricas y de acuerdo a la percepción que tienen los mismos estudiantes de esta condición, se puede observar en la tabla 45, que los estudiantes de la IES privada evalúan su desempeño de manera sobresaliente (con valores iguales o por arriba de la media de valor 3) en todas las competencias, logrando su máximo desempeño en la competencia comunicación en lengua extranjera, y un mínimo desempeño se observa en la competencia gestión de proyectos. Todo lo contrario ocurre con la valoración propia que hacen los estudiantes de la IES pública 1, donde los valores observados casi en su totalidad apenas superan la media de 3, incluso, el desempeño en las competencias; comunicación verbal y comunicación en lengua extranjera presenta valores por debajo de la media, siendo esta última la que observa el desempeño más bajo. De igual manera ocurre con el desempeño en competencias que se determina por los estudiantes de la IES pública 2, ya que todos los desempeños observados superan la media, pero sin llegar a ser muy sobresalientes, la

comunicación verbal es la competencia que los estudiantes consideran con desempeño más bajo.

Los estudiantes en su mayoría, califican su desempeño en las distintas competencias genéricas por arriba de la media de valor 3 (excepto en comunicación verbal y comunicación en lengua extranjera), que se puede considerar bueno, sin llegar a ser excelente. Su mejor desempeño consideran tenerlo en las siguientes competencias: diversidad e interculturalidad, orientación al logro, uso de las TIC, trabajo en equipo, comunicación interpersonal, orientación a la calidad, tratamiento de conflictos y negociación, y gestión por objetivos.

Un desempeño intermedio es mostrado en las siguientes competencias: creatividad, adaptación al entorno, pensamiento práctico, sentido ético, liderazgo, toma de decisiones, orientación al aprendizaje y pensamiento creativo.

Su menor desempeño consideran tenerlo en las siguientes competencias: comunicación escrita, resolución de problemas, innovación, planificación, comunicación en lengua extranjera, gestión de proyectos, gestión del tiempo, espíritu emprendedor y comunicación verbal.

4.4.2. Situación laboral de los estudiantes: IES públicas y privada

4.4.2.1 Situación laboral inicial

Tabla 46. Situación laboral inicial: estudiantes IES públicas y privada

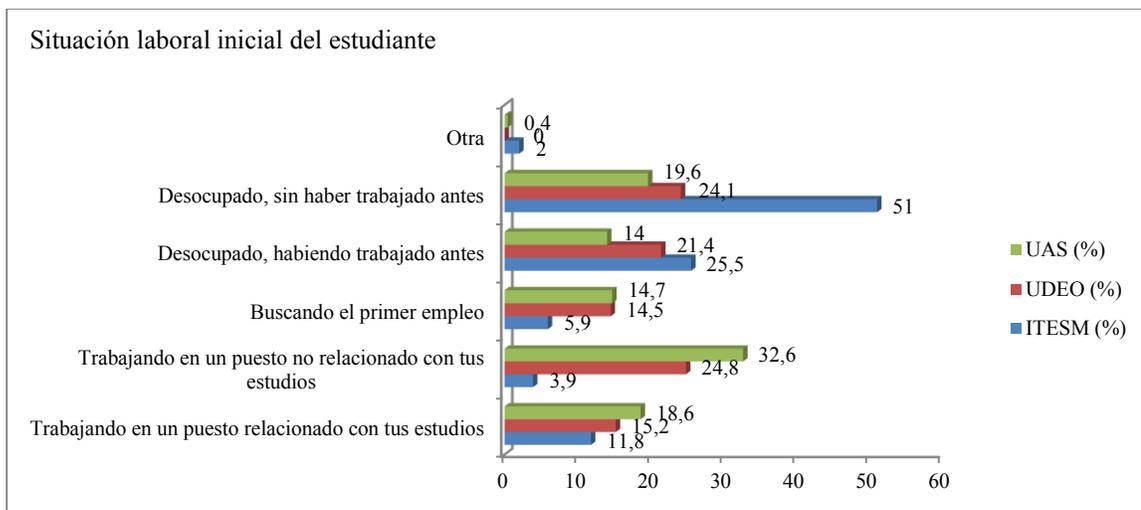
Situación laboral inicial del estudiante	ITESM (%)	UDEO (%)	UAS (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	11.8	15.2	18.6
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	3.9	24.8	32.6
Buscando el primer empleo	5.9	14.5	14.7
Desocupado, habiendo trabajado antes	25.5	21.4	14
Desocupado, sin haber trabajado antes	51	24.1	19.6
Otra	2	0	0.4
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia del autor.

La tabla 46 muestra que al inicio de su carrera, el 51% de los estudiantes del ITESM se encontraban desocupados, sin haber trabajado antes; valor que supera en más del doble a las otras dos IES. Además, sólo el 18% de los estudiantes del ITESM se encontraban ocupados, mientras que las otras dos IES presentan el 40% o más de estudiantes ocupados

al inicio de la carrera. El ITESM presenta los estudiantes con el nivel de empleabilidad más bajo al iniciar la carrera.

Figura 7. Situación laboral inicial: estudiantes IES pública y privada



Fuente: elaboración propia del autor.

4.4.2.2. Situación laboral final

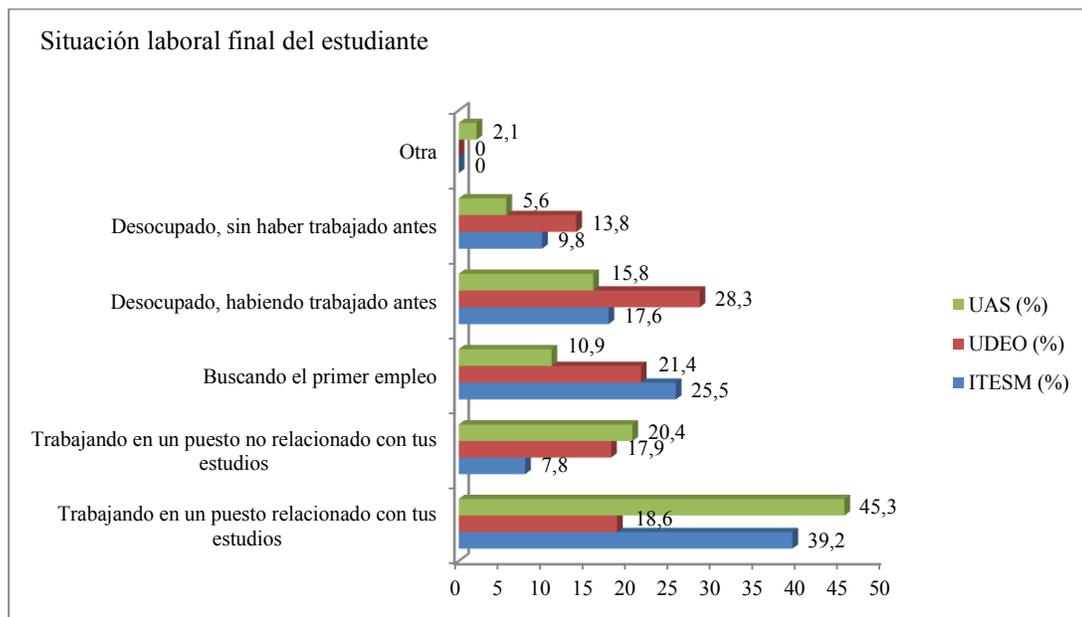
Tabla 47. Situación laboral final: estudiantes IES públicas y privada

Situación laboral final del estudiante	ITESM (%)	UDEO (%)	UAS (%)
Trabajando en un puesto relacionado con tus estudios	39.2	18.6	45.3
Trabajando en un puesto no relacionado con tus estudios	7.8	17.9	20.4
Buscando el primer empleo	25.5	21.4	10.9
Desocupado, habiendo trabajado antes	17.6	28.3	15.8
Desocupado, sin haber trabajado antes	9.8	13.8	5.6
Otra	0	0	2.1
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 47 puede observarse que al final de su carrera, el 45% de los estudiantes de la UAS se encuentran trabajando en un puesto relacionado con sus estudios, siendo el porcentaje más alto de las tres IES. La misma institución muestra el menor porcentaje (6%) de estudiantes desocupados, sin haber trabajado antes. Además, el 66% de los estudiantes de la UAS, se encuentran trabajando, y el 2% ocupados en su propia empresa. En términos generales, la UAS parece ser la institución con mejor empleabilidad de los estudiantes al final de la carrera.

Figura 8. Situación laboral final: estudiantes IES pública y privada



Fuente: elaboración propia del autor.

4.4.3. Resumen de resultados en estudiantes de las IES públicas y privada

Las competencias genéricas consideradas más importantes para la formación profesional del estudiante universitario, las más desarrolladas por el mismo, y aquellas donde tiene su mejor desempeño, de acuerdo a su propia apreciación. Además, las estrategias que tanto directivos como profesores ponen en práctica para lograr desarrollar estas competencias genéricas en el estudiante, y los resultados obtenidos en cuanto al porcentaje de ocupación de los estudiantes al final de su proceso de formación profesional en las IES. Se muestran en la tabla 48:

Tabla 48. Resumen de resultados: estudiantes IES públicas y privada

Estudiantes	Importancia competencias genéricas	Desarrollo competencias genéricas	Desempeño competencias genéricas	Estrategias	Empleabilidad (% ocupados)	
					Inicio	Final
ITESM	Comunicación verbal	Comunicación verbal	Comunicación en lengua extranjera	Vinculación	17,7	47
	Liderazgo	Trabajo en equipo	Orientación a la calidad	Actividades extracurriculares		
	Toma de decisiones	Sentido ético	Diversidad e interculturalidad	Prácticas profesionales (opcional)		
	Resolución de problemas	Liderazgo	Pensamiento crítico	Capacitación al maestro		
	Trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Espíritu emprendedor	Empresa socialmente responsable		
	Planificación	Espíritu emprendedor	Pensamiento analítico	<i>Coucheo</i> del alumno		
Sentido ético	Pensamiento analítico	Uso de las TIC	Comunicación vertical y alineamiento			
			Monitoreo de maestros			
			Creatividad	Evaluación del maestro		
			Uso de las TIC	Perfil de egreso y entorno laboral		
				Actualización de planes y programas de estudio		

	Pensamiento analítico Pensamiento crítico Uso de las TIC Pensamiento creativo Comunicación en lengua extranjera	Uso de las TIC Comunicación en lengua extranjera Toma de decisiones	Trabajo en equipo Pensamiento práctico Comunicación interpersonal Pensamiento crítico Orientación al logro Tratamiento de conflictos y negociación	Seguimiento de egresados Consulta a grupos externos Acreditación: auditoría externa <i>Coucheo</i> del maestro Supervisión del perfil del egresado Estrategias didácticas y metodológicas del maestro Programas transversales Creación de grupos estudiantiles Conferencias de empresarios <i>Internships</i> (pasantías) Indicadores de competencias (CENEVAL) Formación integral del alumno Movilidad estudiantil (opcional) Servicio Social Comunitario		
UDEO	Resolución de problemas Toma de decisiones Liderazgo Uso de las TIC Comunicación en lengua extranjera Comunicación verbal Espíritu emprendedor Trabajo en equipo Planificación	Trabajo en equipo Comunicación verbal Toma de decisiones Liderazgo Resolución de problemas Comunicación escrita Espíritu emprendedor Uso de las TIC Pensamiento creativo Pensamiento crítico Planificación Comunicación en lengua extranjera	Diversidad e interculturalidad Comunicación interpersonal Orientación al logro Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación Gestión por objetivos Uso de las TIC Pensamiento crítico Sentido ético Pensamiento creativo Orientación a la calidad Adaptación al entorno	Actividades extracurriculares Estancias profesionales Capacitación al maestro Perfil de egreso y entorno laboral Actualización de planes y programas de estudio Seguimiento de egresados Supervisión del perfil del egresado Estrategias didácticas y metodológicas del maestro Evaluación del alumno Conferencias de empresarios Indicadores de competencias (Maratones) Formación integral del alumno Movilidad estudiantil (opcional)	40	36.5
UAS	Comunicación verbal Liderazgo Toma de decisiones Resolución de problemas Trabajo en equipo Planificación Sentido ético Pensamiento analítico Pensamiento crítico Uso de las TIC Pensamiento creativo Comunicación en lengua extranjera	Comunicación verbal Trabajo en equipo Liderazgo Toma de decisiones Comunicación escrita Uso de las TIC Resolución de problemas Planificación Sentido ético	Diversidad e interculturalidad Uso de las TIC Orientación al logro Trabajo en equipo Gestión por objetivos Comunicación interpersonal Orientación a la calidad Tratamiento de conflictos y negociación	Prácticas profesionales (opcional) Vinculación Actividades extracurriculares Capacitación al maestro Actualización de planes y programas de estudio Seguimiento de egresados Estrategias didácticas y metodológicas del maestro Evaluación del alumno Conferencias de empresarios Organizaciones académicas Indicadores de competencias (CENEVAL, maratones) Formación integral del alumno Movilidad estudiantil (opcional) Servicio Social Comunitario	51.6	67.8

Fuente: elaboración propia del autor.

Los estudiantes de las tres IES coinciden en lo general, respecto a las competencias genéricas más importantes, más desarrolladas y de mejor desempeño. La IES privada

utiliza mayor cantidad de estrategias para el desarrollo de competencias genéricas en el alumno, con respecto a las IES públicas. El porcentaje de ocupación de los estudiantes de la IES pública 2 disminuye un poco al final de la formación de los jóvenes, mientras que en las otras dos IES aumenta visiblemente. Según lo manifestado por los propios estudiantes, dichos resultados coinciden con lo que se expresa en la teoría.

4.4.4. Comparación entre profesores de las IES implicadas

Tabla 49. Competencias genéricas importantes: profesores IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia (IES privada)	Frecuencia (IES pública 1)	Frecuencia (IES pública 2)	Total
Comunicación verbal	7	24	13	44
Uso de las TIC	8	15	19	42
Trabajo en equipo	3	18	21	42
Resolución de problemas	6	14	21	41
Toma de decisiones	3	15	18	36
Liderazgo	3	15	14	32
Comunicación escrita	2	17	12	31
Comunicación en lengua extranjera	9	13	8	30
Pensamiento creativo	5	14	11	30
Sentido ético	5	13	12	30
Pensamiento crítico	0	11	16	27
Tratamiento de conflictos y negociación	5	7	10	22
Pensamiento práctico	1	10	8	19
Espíritu emprendedor	3	10	6	19
Planificación	3	6	8	17
Pensamiento analítico	7	6	4	17
Creatividad	0	8	9	17
Gestión por objetivos	4	4	6	14
Orientación a la calidad	3	6	4	13
Innovación	2	4	7	13
Gestión del tiempo	3	5	3	11
Orientación al aprendizaje	4	4	2	10
Gestión de proyectos	0	3	7	10
Orientación al logro	5	2	2	9
Comunicación interpersonal	3	3	2	8
Diversidad e interculturalidad	3	2	3	8
Adaptación al entorno	3	1	4	8
Total	100	250	250	600

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 49 se observa el nivel de importancia que los profesores adjudican a cada una de las competencias genéricas en la formación profesional de los estudiantes, bajo la consideración de los profesores de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor importancia son: comunicación verbal, uso de las TIC, trabajo en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, comunicación escrita,

comunicación en lengua extranjera, pensamiento creativo y sentido ético; de mediana importancia, consideran a: pensamiento crítico, tratamiento de conflictos y negociación, pensamiento práctico, espíritu emprendedor, planificación, pensamiento analítico y creatividad; con menor importancia incluyen a: gestión por objetivos, orientación a la calidad, innovación, gestión del tiempo, orientación al aprendizaje y gestión de proyectos; con la mínima importancia reconocen a: orientación al logro, comunicación interpersonal, diversidad e interculturalidad y adaptación al entorno.

Tabla 50. Competencias genéricas desarrolladas: profesores IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia (IES privada)	Frecuencia (IES pública 1)	Frecuencia (IES pública 2)	Total
Trabajo en equipo	4	16	19	39
Comunicación verbal	4	18	16	38
Resolución de problemas	5	14	19	38
Toma de decisiones	7	11	19	37
Uso de las TIC	8	10	15	33
Liderazgo	4	13	16	33
Sentido ético	5	13	14	32
Comunicación escrita	3	14	13	30
Pensamiento crítico	6	15	9	30
Planificación	2	8	13	23
Orientación a la calidad	7	8	7	22
Orientación al aprendizaje	3	10	8	21
Pensamiento creativo	1	14	6	21
Pensamiento práctico	3	9	7	19
Gestión de proyectos	3	8	8	19
Espíritu emprendedor	2	9	7	18
Innovación	3	6	8	17
Comunicación en lengua extranjera	4	4	8	16
Pensamiento analítico	1	8	7	16
Creatividad	0	10	5	15
Comunicación interpersonal	4	7	3	14
Tratamiento de conflictos y negociación	3	6	5	14
Orientación al logro	3	5	5	13
Diversidad e interculturalidad	5	3	3	11
Gestión por objetivos	2	4	5	11
Gestión del tiempo	5	3	2	10
Adaptación al entorno	3	4	3	10
Total	100	250	250	600

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 50 se muestra el grado de desarrollo que logra el estudiante en cada una de las competencias genéricas durante su formación profesional, de acuerdo a la percepción de los profesores de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor desarrollo, son: trabajo en equipo, comunicación verbal, resolución de problemas,

toma de decisiones, uso de las TIC, liderazgo, sentido ético, comunicación escrita y pensamiento crítico; de mediano desarrollo, ubican a: planificación, orientación a la calidad, orientación al aprendizaje, pensamiento creativo, pensamiento práctico, gestión de proyectos, espíritu emprendedor, innovación, comunicación en lengua extranjera y pensamiento analítico; con menor desarrollo incluyen a: creatividad, comunicación interpersonal, tratamiento de conflictos y negociación y orientación al logro; con el mínimo desarrollo reconocen a: diversidad e interculturalidad, gestión por objetivos, gestión del tiempo y adaptación al entorno.

Tabla 51. Desempeño en competencias: profesores IES públicas y privada

Competencia genérica	Media (IES privada)	Media (IES pública 1)	Media (IES pública 2)	Media general
1. Comunicación verbal	3.60	2.60	3.32	3.04
2. Comunicación escrita	3.10	2.64	2.68	2.86
3. Comunicación en lengua extranjera	3.40	2.44	2.72	2.73
4. Uso de las TIC	3.30	3.08	3.48	3.27
5. Pensamiento crítico	3.10	2.84	2.80	2.94
6. Orientación al aprendizaje	3.60	2.60	2.96	3.00
7. Pensamiento práctico	3.20	2.80	2.64	2.88
8. Pensamiento creativo	2.90	2.76	2.68	2.88
9. Gestión del tiempo	2.80	2.64	2.76	2.80
10. Resolución de problemas	2.90	2.84	2.80	2.94
11. Sentido ético	3.70	2.64	3.08	3.04
12. Comunicación interpersonal	3.20	2.68	2.68	2.86
13. Trabajo en equipo	3.30	3.00	2.76	3.10
14. Orientación a la calidad	3.60	2.92	3.08	3.22
15. Gestión de proyectos	2.90	2.52	2.64	2.71
16. Diversidad e interculturalidad	3.70	3.00	3.48	3.35
17. Toma de decisiones	3.30	2.80	2.92	3.02
18. Planificación	3.10	2.44	2.52	2.73
19. Pensamiento analítico	3.20	2.72	2.92	2.96
20. Innovación	3.40	2.76	2.92	3.00
21. Espíritu emprendedor	3.70	2.24	2.72	2.78
22. Liderazgo	3.20	2.56	2.80	2.86
23. Adaptación al entorno	3.40	2.80	3.28	3.10
24. Tratamiento de conflictos y negociación	3.30	2.76	3.12	3.06
25. Orientación al logro	3.40	2.72	2.68	2.92
26. Creatividad	3.50	2.76	2.96	3.08
27. Gestión por objetivos	3.10	2.60	2.92	2.94

Fuente: Elaboración propia del autor.

Respecto al desempeño que tienen los estudiantes en competencias genéricas y de acuerdo a la percepción que tienen los profesores de esta condición, se puede observar en la tabla 51, que los profesores de la IES privada evalúan el desempeño de sus estudiantes de manera sobresaliente (valores iguales o por arriba de la media de valor 3) en casi todas las

competencias, excepto en; pensamiento creativo, gestión del tiempo, resolución de problemas y gestión de proyectos. Todo lo contrario ocurre con la valoración de los profesores de la IES pública 1, donde sólo algunos casos superan o coinciden con la media de 3, dichos desempeños se dan en las competencias: uso de las TIC, trabajo en equipo y diversidad e interculturalidad. De igual manera ocurre con el desempeño en competencias que se determina para los estudiantes de la IES pública 2, ya que sólo se tienen desempeños sobresalientes en las competencias: comunicación verbal, uso de las TIC, sentido ético, orientación a la calidad, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno y tratamiento de conflictos y negociación. Los profesores en promedio, perciben un desempeño sobresaliente de los estudiantes en las siguientes competencias: diversidad e interculturalidad, uso de las TIC, orientación a la calidad, trabajo en equipo, adaptación al entorno, creatividad, tratamiento de conflictos y negociación, sentido ético, comunicación verbal, toma de decisiones, orientación al aprendizaje e innovación.

4.4.5. Comparación entre directivos de las IES implicadas

Tabla 52. Competencias genéricas importantes: directivos IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia (IES pública 1)	Frecuencia (IES privada)	Frecuencia (IES pública 2)	Total
Comunicación verbal	4	2	3	9
Comunicación escrita	3	3	1	7
Comunicación en lengua extranjera	4	4	2	10
Uso de las TIC	3	3	4	10
Pensamiento crítico	0	1	2	3
Orientación al aprendizaje	1	0	0	1
Pensamiento práctico	0	0	2	2
Pensamiento creativo	2	0	0	2
Gestión del tiempo	1	0	1	2
Resolución de problemas	2	2	2	6
Sentido ético	1	5	3	9
Comunicación interpersonal	2	1	0	3
Trabajo en equipo	3	4	4	11
Orientación a la calidad	2	0	1	3
Gestión de proyectos	0	1	1	2
Diversidad e interculturalidad	1	3	2	6
Toma de decisiones	2	1	3	6
Planificación	0	0	0	0
Pensamiento analítico	3	2	2	7
Innovación	2	5	2	9
Espíritu emprendedor	4	5	3	12
Liderazgo	3	4	3	10
Adaptación al entorno	3	1	0	4
Tratamiento de conflictos y negociación	4	1	5	10
Orientación al logro	0	0	1	1

Creatividad	0	2	2	4
Gestión por objetivos	0	0	1	1
Total	50	50	50	150

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 52 se observa el nivel de importancia que los directivos adjudican a cada una de las competencias genéricas en la formación profesional de los estudiantes, bajo la consideración de los directivos de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor importancia, son: espíritu emprendedor, trabajo en equipo, comunicación en lengua extranjera, uso de las TIC, liderazgo, tratamiento de conflictos y negociación, comunicación verbal, sentido ético e innovación; de mediana importancia, consideran a: comunicación escrita, pensamiento analítico, resolución de problemas, diversidad e interculturalidad y toma de decisiones; con menor importancia incluyen a: adaptación al entorno, creatividad, pensamiento crítico, comunicación interpersonal, orientación a la calidad, gestión de proyectos, pensamiento práctico, pensamiento creativo y gestión del tiempo; con la mínima importancia reconocen a: orientación al aprendizaje, planificación, orientación al logro y gestión por objetivos.

Tabla 53. Competencias genéricas desarrolladas: directivos IES públicas y privada

Competencia genérica	Frecuencia (IES pública 1)	Frecuencia (IES privada)	Frecuencia (IES pública 2)	Total
Comunicación verbal	4	2	2	8
Comunicación escrita	3	3	0	6
Comunicación en lengua extranjera	4	4	2	10
Uso de las TIC	3	3	4	10
Pensamiento crítico	0	1	1	2
Orientación al aprendizaje	1	0	1	2
Pensamiento práctico	0	0	2	2
Pensamiento creativo	2	0	1	3
Gestión del tiempo	1	0	1	2
Resolución de problemas	2	2	2	6
Sentido ético	1	5	3	9
Comunicación interpersonal	2	1	2	5
Trabajo en equipo	3	4	4	11
Orientación a la calidad	2	0	1	3
Gestión de proyectos	0	1	1	2
Diversidad e interculturalidad	1	3	0	4
Toma de decisiones	2	1	4	7
Planificación	0	0	0	0
Pensamiento analítico	3	2	0	5
Innovación	2	5	3	10
Espíritu emprendedor	4	5	1	10
Liderazgo	3	4	4	11
Adaptación al entorno	3	1	4	8

Tratamiento de conflictos y negociación	4	1	2	7
Orientación al logro	0	0	0	0
Creatividad	0	2	3	5
Gestión por objetivos	0	0	2	2
Total	50	50	50	150

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla 53 se muestra el grado de desarrollo que logra el estudiante en cada una de las competencias genéricas durante su formación profesional, de acuerdo a la percepción de los directivos de las tres IES implicadas; las competencias genéricas consideradas de mayor desarrollo, son: espíritu emprendedor, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación en lengua extranjera, uso de las TIC, espíritu emprendedor, innovación, sentido ético, comunicación verbal y adaptación al entorno; de mediano desarrollo, ubican a: toma de decisiones, tratamiento de conflictos y negociación, comunicación escrita, resolución de problemas, pensamiento analítico, comunicación interpersonal y creatividad; con menor desarrollo incluyen a: diversidad e interculturalidad, pensamiento creativo y orientación a la calidad; con el mínimo desarrollo reconocen a: pensamiento crítico, orientación al aprendizaje, pensamiento práctico, gestión del tiempo, gestión de proyectos, planificación, orientación al logro y gestión por objetivos.

4.4.6. Primer momento del análisis: importancia de las competencias genéricas en la formación profesional de los estudiantes universitarios

Tabla 54. Resumen de la importancia de competencias genéricas: IES públicas y privada

Sujeto de estudio	IES Privada	IES Pública 1	IES Pública 2	Competencias en común
Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Liderazgo, 3. Toma de decisiones 4. Trabajo en equipo 5. Uso de las TIC 6. Resolución de problemas 7. Comunicación en lengua extranjera 8. Planificación 9. Espíritu emprendedor 10. Comunicación escrita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Toma de decisiones 4. Resolución de problemas 5. Trabajo en equipo 6. Planificación 7. Sentido ético 8. Pensamiento analítico 9. Pensamiento crítico 10. Uso de las TIC 11. Pensamiento creativo 12. Comunicación en lengua extranjera 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Toma de decisiones 3. Liderazgo 4. Uso de las TIC 5. Comunicación en lengua extranjera 6. Comunicación verbal 7. Espíritu emprendedor 8. Trabajo en equipo 9. Planificación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Toma de decisiones 4. Trabajo en equipo 5. Uso de las TIC 6. Resolución de problemas 7. Comunicación en lengua extranjera 8. Planificación
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Uso de las TIC 3. Pensamiento analítico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Trabajo en equipo 4. Toma de decisiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Trabajo en equipo 3. Uso de las TIC 4. Toma de decisiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas 2. Uso de las TIC 3. Liderazgo 4. Trabajo en equipo

Profesores	4. Pensamiento creativo 5. Sentido ético 6. Comunicación en lengua extranjera 7. Comunicación verbal 8. Espíritu emprendedor 9. Tratamiento de conflictos y negociación 10. Trabajo en equipo 11. Liderazgo 12. Adaptación al entorno	5. Uso de las TIC 6. Resolución de problemas 7. Planificación 8. Comunicación escrita 9. Comunicación en lengua extranjera 10. Espíritu emprendedor	5. Pensamiento crítico 6. Liderazgo 7. Comunicación verbal 8. Comunicación escrita 9. Sentido ético 10. Pensamiento creativo 11. Tratamiento de conflictos y negociación	5. Comunicación verbal
Directivos	1. Sentido ético 2. Innovación 3. Espíritu emprendedor 4. Comunicación en lengua extranjera 5. Trabajo en equipo 6. Liderazgo 7. Comunicación escrita 8. Uso de las TIC 9. Diversidad e interculturalidad 10. Comunicación verbal	1. Comunicación verbal 2. Comunicación en lengua extranjera 3. Espíritu emprendedor 4. Tratamiento de conflictos y negociación 5. Comunicación escrita 6. Uso de las TIC 7. Trabajo en equipo 8. Pensamiento analítico 9. Liderazgo 10. Adaptación al entorno	1. Tratamiento de conflictos y negociación 2. Uso de las TIC 3. Trabajo en equipo 4. Comunicación verbal 5. Sentido ético 6. Toma de decisiones 7. Espíritu emprendedor 8. Liderazgo 9. Comunicación en lengua extranjera 10. Pensamiento crítico	1. Comunicación verbal 2. Uso de las TIC 3. Espíritu emprendedor 4. Comunicación en lengua extranjera 5. Trabajo en equipo 6. Liderazgo
Competencias en común	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo, 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC 5. Comunicación en lengua extranjera 6. Espíritu emprendedor	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC 5. Comunicación en lengua extranjera	1. Toma de decisiones 2. Liderazgo 3. Uso de las TIC 4. Comunicación verbal 5. Trabajo en equipo	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC

Fuente: elaboración propia del autor.

En la tabla resumen 54, se muestran las competencias genéricas que los estudiantes, profesores y directivos, de las tres instituciones de educación superior sujetas a estudio, consideran de mayor importancia para la formación académica de los jóvenes.

Se observa que los estudiantes presentan más coincidencia en las competencias genéricas que ellos consideran importantes para su formación académica:

1. Comunicación verbal
2. Liderazgo
3. Toma de decisiones
4. Trabajo en equipo
5. Uso de las TIC

6. Resolución de problemas
7. Comunicación en lengua extranjera
8. Planificación

Los profesores del total de IES requeridas en el estudio, coinciden tan sólo en cinco competencias genéricas, al considerarlas de mayor importancia en la formación académica de los jóvenes:

1. Resolución de problemas
2. Uso de las TIC
3. Liderazgo
4. Trabajo en equipo
5. Comunicación verbal

Los directivos presentan coincidencia en seis de las competencias genéricas utilizadas en el estudio, al analizar la importancia de éstas competencias en la formación académica de los estudiantes:

1. Comunicación verbal
2. Uso de las TIC
3. Espíritu emprendedor
4. Comunicación en lengua extranjera
5. Trabajo en equipo
6. Liderazgo

En la misma tabla 53 se incluye la valoración que se hace en cada una de las tres IES implicadas en el estudio, de parte de sus estudiantes, profesores y directivos; respecto a las competencias genéricas más importantes para la formación académica-profesional de los jóvenes.

Los grupos de interés de la IES privada coinciden en seis competencias genéricas, al considerarlas como de mayor importancia:

1. Comunicación verbal
2. Liderazgo
3. Trabajo en equipo
4. Uso de las TIC
5. Comunicación en lengua extranjera

6. Espíritu emprendedor

Con igual orientación, los grupos encuestados en la IES pública 1 muestran coincidencia en cinco de las competencias genéricas, al incluirlas como de mayor importancia en la formación académica de los alumnos:

1. Comunicación verbal
2. Liderazgo
3. Trabajo en equipo
4. Uso de las TIC
5. Comunicación en lengua extranjera

De igual forma, los grupos de análisis de la IES pública 2 coinciden en cinco de las competencias genéricas al proponerlas como más importantes para la formación académica de los jóvenes universitarios:

1. Toma de decisiones
2. Liderazgo
3. Uso de las TIC
4. Comunicación verbal
5. Trabajo en equipo

Finalmente, el total de estudiantes, profesores y directivos de las tres IES implicadas en el estudio, muestran coincidencia en sólo cuatro de las 27 competencias genéricas incluidas en el trabajo, al considerarlas como las más importantes en la formación académica de los universitarios:

1. Comunicación verbal
2. Liderazgo
3. Trabajo en equipo
4. Uso de las TIC.

4.4.7. Segundo momento del análisis: desarrollo de competencias genéricas durante la formación profesional de los estudiantes universitarios

En la tabla resumen 55, se muestran las competencias genéricas que los estudiantes, profesores y directivos, de las tres instituciones de educación superior sujetas a estudio, consideran de mayor desarrollo durante la formación académica de los jóvenes.

Se observa que los estudiantes al igual que los directivos presentan el mismo número de coincidencias en las competencias genéricas que ellos consideran mejor desarrolladas por los mismos estudiantes durante su formación académica, ambos, presentan menos coincidencias que los profesores:

1. Comunicación verbal
2. Trabajo en equipo
3. Liderazgo

Tabla 55. Desarrollo de competencias genéricas: estudiantes IES públicas y privada

Sujeto de estudio	IES Privada	IES Pública 1	IES Pública 2	Competencias en común
Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Sentido ético 4. Liderazgo 5. Pensamiento crítico 6. Espíritu emprendedor 7. Pensamiento analítico 8. Uso de las TIC 9. Comunicación en lengua extranjera 10. Toma de decisiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Liderazgo 4. Toma de decisiones 5. Comunicación escrita 6. Uso de las TIC 7. Resolución de problemas 8. Planificación 9. Sentido ético 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Toma de decisiones 4. Liderazgo 5. Resolución de problemas 6. Comunicación escrita 7. Espíritu emprendedor 8. Uso de las TIC 9. Pensamiento creativo 10. Pensamiento crítico 11. Planificación 12. Comunicación en lengua extranjera 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Liderazgo 4. Uso de las TIC 5. Toma de decisiones
Profesores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Orientación a la calidad 3. Toma de decisiones 4. Pensamiento crítico 5. Gestión del tiempo 6. Resolución de problemas 7. Sentido ético 8. Diversidad e interculturalidad 9. Comunicación verbal 10. Comunicación en lengua extranjera 11. Liderazgo 12. Trabajo en equipo 13. Comunicación interpersonal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Pensamiento crítico 4. Comunicación escrita 5. Pensamiento creativo 6. Resolución de problemas 7. Sentido ético 8. Liderazgo 9. Toma de decisiones 10. Uso de las TIC 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Toma de decisiones 4. Uso de las TIC 5. Resolución de problemas 6. Planificación 7. Sentido ético 8. Liderazgo 9. Comunicación escrita 10. Pensamiento crítico 11. Orientación al aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Toma de decisiones 3. Pensamiento crítico 4. Resolución de problemas 5. Sentido ético 6. Comunicación verbal 7. Liderazgo 8. Trabajo en equipo
Directivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Sentido ético 3. Comunicación en lengua extranjera 4. Trabajo en equipo 5. Innovación 6. Espíritu emprendedor 7. Liderazgo 8. Comunicación verbal 9. Diversidad e interculturalidad 10. Comunicación escrita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Trabajo en equipo 3. Comunicación verbal 4. Pensamiento práctico 5. Resolución de problemas 6. Sentido ético 7. Toma de decisiones 8. Espíritu emprendedor 9. Comunicación en lengua extranjera 10. Pensamiento crítico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Trabajo en equipo 3. Toma de decisiones 4. Liderazgo 5. Adaptación al entorno 6. Sentido ético 7. Innovación 8. Creatividad 9. Comunicación verbal 10. Comunicación en lengua extranjera 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de las TIC 2. Sentido ético 3. Comunicación en lengua extranjera 4. Trabajo en equipo 5. Comunicación verbal
Competencias en común	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Sentido ético 4. Liderazgo 5. Uso de las TIC 6. Comunicación en lengua extranjera 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Toma de decisiones 4. Uso de las TIC 5. Resolución de problemas 6. Sentido ético 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Toma de decisiones 4. Liderazgo 5. Uso de las TIC 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Uso de las TIC

Fuente: elaboración propia del autor

4. Uso de las TIC

5. Toma de decisiones

Los profesores del total de IES requeridas en el estudio, observan mayor coincidencia respecto a estudiantes y directivos, con un total de ocho competencias genéricas consideradas de mayor desarrollo durante la formación académica de los jóvenes:

1. Uso de las TIC

2. Toma de decisiones

3. Pensamiento crítico

4. Resolución de problemas

5. Sentido ético

6. Comunicación verbal

7. Liderazgo

8. Trabajo en equipo

Los directivos presentan coincidencia en cinco de las competencias genéricas utilizadas en el estudio, al analizar el grado de desarrollo de éstas durante la formación académica de los estudiantes:

1. Uso de las TIC

2. Sentido ético

3. Comunicación en lengua extranjera

4. Trabajo en equipo

5. Comunicación verbal

En la misma tabla 54 se incluye la valoración que se hace en cada una de las tres IES implicadas en el estudio, de parte de sus estudiantes, profesores y directivos; respecto a las competencias genéricas mejor desarrolladas durante la formación académica de los jóvenes.

Los grupos de interés de la IES privada coinciden en seis competencias genéricas, al considerarlas como de mayor desarrollo por los estudiantes:

1. Comunicación verbal

2. Trabajo en equipo

3. Sentido ético
4. Liderazgo
5. Uso de las TIC
6. Comunicación en lengua extranjera

Con igual orientación, los grupos encuestados en la IES pública 1 muestran coincidencia en seis de las competencias genéricas, al incluirlas como de mayor desarrollo durante la formación académica de los alumnos:

1. Comunicación verbal
2. Trabajo en equipo
3. Toma de decisiones
4. Uso de las TIC
5. Resolución de problemas
6. Sentido ético

De igual forma, los grupos de análisis de la IES pública 2 coinciden en cinco de las competencias genéricas al proponerlas como de mayor desarrollo durante la formación académica de los jóvenes universitarios:

1. Trabajo en equipo
2. Comunicación verbal
3. Toma de decisiones
4. Liderazgo
5. Uso de las TIC

Finalmente, el total de estudiantes, profesores y directivos de las tres IES implicadas en el estudio, muestran coincidencia en sólo tres de las 27 competencias genéricas incluidas en el trabajo, al considerarlas como las más desarrolladas durante la formación académica de los universitarios:

1. Trabajo en equipo
2. Comunicación verbal
3. Uso de las TIC.

Ahora, observemos cual es la percepción de los empleadores respecto al desarrollo de competencias genéricas por los estudiantes de IES del noroeste de México.

Tabla 56. Desarrollo de competencias genéricas: empleadores

Competencia genérica	Suma	%
Trabajo en equipo	58	4.46
Adaptación al entorno	53	4.08
Comunicación interpersonal	53	4.08
Sentido ético	52	4
Pensamiento creativo	52	4
Orientación al aprendizaje	52	4
Pensamiento práctico	51	3.92
Creatividad	50	3.85
Uso de las TIC	50	3.85
Pensamiento crítico	49	3.77
Gestión de proyectos	49	3.77
Automotivación	48	3.69
Liderazgo	48	3.69
Innovación	48	3.69
Toma de decisiones	48	3.69
Orientación a la calidad	48	3.69
Pensamiento analítico	47	3.62
Resolución de problemas	46	3.54
Gestión por objetivos	46	3.54
Espíritu emprendedor	46	3.54
Comunicación escrita	46	3.54
Comunicación verbal	46	3.54
Tratamiento de conflictos y negociación	44	3.38
Gestión de bases de datos	44	3.38
Diversidad e interculturalidad	44	3.38
Gestión del tiempo	43	3.31
Comunicación en lengua extranjera	39	3
TOTAL	1300	100.00

Fuente: elaboración propia del autor.

De acuerdo a la percepción de los empleadores respecto al grado de desarrollo en competencias genéricas que logran los alumnos al final de su formación académico-profesional en las IES del noroeste mexicano, consideran que las competencias mejor desarrolladas por los estudiantes son: trabajo en equipo, comunicación interpersonal, adaptación al entorno, sentido ético, pensamiento creativo y orientación al aprendizaje; en sentido contrario, la competencia menos desarrollada por los jóvenes es la de comunicación en lengua extranjera.

Estos resultados difieren notablemente de la percepción que tienen los directivos, profesores y los propios estudiantes de las IES del noroeste de México, coincidiendo únicamente en la competencia genérica denominada trabajo en equipo.

4.4.8. Tercer momento del análisis: desempeño en competencias genéricas al final de la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios

Tabla 57. Desempeño en competencias genéricas: estudiantes IES públicas y privada

Sujeto de estudio	IES Privada	IES Pública 1	IES Pública 2	Competencias en común
Estudiantes	1. Comunicación en lengua extranjera 2. Orientación a la calidad 3. Diversidad e interculturalidad 4. Pensamiento analítico 5. Creatividad 6. Uso de las TIC 7. Trabajo en equipo 8. Pensamiento práctico 9. Comunicación interpersonal 10. Pensamiento crítico 11. Orientación al logro 12. Tratamiento de conflictos y negociación	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Orientación al logro 4. Trabajo en equipo 5. Gestión por objetivos 6. Comunicación interpersonal 7. Orientación a la calidad 8. Tratamiento de conflictos y negociación	1. Diversidad e interculturalidad 2. Comunicación interpersonal 3. Orientación al logro 4. Trabajo en equipo 5. Tratamiento de conflictos y negociación 6. Gestión por objetivos 7. Uso de las TIC 8. Pensamiento crítico 9. Sentido ético 10. Pensamiento creativo 11. Orientación a la calidad 12. Adaptación al entorno	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Orientación al logro 4. Trabajo en equipo 5. Comunicación interpersonal 6. Orientación a la calidad 7. Tratamiento de conflictos y negociación
Profesores	1. Sentido ético 2. Diversidad e interculturalidad 3. Espíritu emprendedor 4. Comunicación verbal 5. Orientación al aprendizaje 6. Orientación a la calidad 7. Creatividad 8. Comunicación en lengua extranjera 9. Innovación 10. Adaptación al entorno 11. Orientación al logro 12. Uso de las TIC	1. Uso de las TIC 2. Trabajo en equipo 3. Diversidad e interculturalidad 4. Orientación a la calidad 5. Pensamiento crítico 6. Resolución de problemas 7. Pensamiento práctico 8. Toma de decisiones 9. Adaptación al entorno	1. Uso de las TIC 2. Diversidad e interculturalidad 3. Comunicación verbal 4. Adaptación al entorno 5. Tratamiento de conflictos y negociación 6. Sentido ético 7. Orientación a la calidad 8. Orientación al aprendizaje 9. Creatividad	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Orientación a la calidad 4. Adaptación al entorno
Competencias en común	1. Comunicación en lengua extranjera 2. Orientación a la calidad 3. Diversidad e interculturalidad 4. Creatividad 5. Uso de las TIC 6. Orientación al logro	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Trabajo en equipo 4. Orientación a la calidad	1. Diversidad e interculturalidad 2. Tratamiento de conflictos y negociación 3. Uso de las TIC 4. Sentido ético 5. Orientación a la calidad 6. Adaptación al entorno	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Orientación a la calidad

Fuente: elaboración propia del autor.

Los profesores del total de IES requeridas en el estudio, observan menos coincidencia respecto a los estudiantes, con apenas cuatro competencias genéricas consideradas con mejor desempeño de los estudiantes al final de su formación académica:

1. Diversidad e interculturalidad
2. Uso de las TIC
3. Orientación a la calidad
4. Adaptación al entorno

En el mismo resumen se incluye la valoración que se hace en cada una de las tres IES implicadas en el estudio, de parte de sus estudiantes y profesores, respecto a las competencias genéricas donde observan mejor desempeño los estudiantes.

Los grupos de interés de la IES privada coinciden en seis competencias genéricas, al considerarlas como de mejor desempeño por los estudiantes:

1. Comunicación en lengua extranjera
2. Orientación a la calidad
3. Diversidad e interculturalidad
4. Creatividad
5. Uso de las TIC
6. Orientación al logro

En un rango inferior, los grupos encuestados en la IES pública 1 muestran coincidencia en sólo cuatro de las competencias genéricas, al incluirlas como de mejor desarrollo al final de la formación académica de los alumnos:

1. Diversidad e interculturalidad
2. Uso de las TIC
3. Trabajo en equipo
4. Orientación a la calidad

De igual forma que la IES privada, los grupos de análisis de la IES pública 2 coinciden en seis de las competencias genéricas, al proponerlas como aquellas donde los estudiantes logran su mejor desempeño al final de su formación académica universitaria:

1. Diversidad e interculturalidad
2. Tratamiento de conflictos y negociación
3. Uso de las TIC
4. Sentido ético
5. Orientación a la calidad
6. Adaptación al entorno

Finalmente, el total de estudiantes y profesores de las tres IES implicadas en el estudio, muestran coincidencia en sólo tres de las 27 competencias genéricas incluidas en el trabajo, al considerarlas como las de más alto desempeño logrado por los universitarios al final de su formación académica:

1. Diversidad e interculturalidad
2. Uso de las TIC
3. Orientación a la calidad.

4.4.9. Momentos en el análisis de competencias genéricas

Tabla 58. Momentos del análisis: IES públicas y privada

Fuente: elaboración propia del autor.

Momento	IES privada	IES pública 1	IES pública 2	Competencias en común
Importancia (definición)	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo, 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC 5. Comunicación en lengua extranjera 6. Espíritu emprendedor	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC 5. Comunicación en lengua extranjera	1. Toma de decisiones 2. Liderazgo 3. Uso de las TIC 4. Comunicación verbal 5. Trabajo en equipo	1. Comunicación verbal 2. Liderazgo 3. Trabajo en equipo 4. Uso de las TIC
Desarrollo (aplicación)	1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Sentido ético 4. Liderazgo 5. Uso de las TIC 6. Comunicación en lengua extranjera	1. Comunicación verbal 2. Trabajo en equipo 3. Toma de decisiones 4. Uso de las TIC 5. Resolución de problemas 6. Sentido ético	1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Toma de decisiones 4. Liderazgo 5. Uso de las TIC	1. Trabajo en equipo 2. Comunicación verbal 3. Uso de las TIC
Desempeño (Medición)	1. Comunicación en lengua extranjera 2. Orientación a la calidad 3. Diversidad e interculturalidad 4. Creatividad 5. Uso de las TIC 6. Orientación al logro	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Trabajo en equipo 4. Orientación a la calidad	1. Diversidad e interculturalidad 2. Tratamiento de conflictos y negociación 3. Uso de las TIC 4. Sentido ético 5. Orientación a la calidad 6. Adaptación al entorno	1. Diversidad e interculturalidad 2. Uso de las TIC 3. Orientación a la calidad
Competencias en común	1. Uso de las TIC 2. Comunicación en lengua extranjera	1. Uso de las TIC 2. Trabajo en equipo	1. Uso de las TIC	1. Uso de las TIC

La tabla 58 muestra las competencias genéricas que trascienden los tres momentos del análisis, con el más alto valor en importancia, desarrollo y desempeño de los estudiantes durante y al final de su estancia académica en la universidad.

En la IES privada sobresalen dos competencias genéricas:

1. Uso de las TIC
2. Comunicación en lengua extranjera.

Misma situación de la IES pública 1, la cual presenta dos competencias genéricas con las características descritas:

1. Uso de las TIC
2. Trabajo en equipo.

Sin embargo, en la IES pública 2 sólo se presenta una competencia con las características mencionadas:

1. Uso de las TIC.

Comparativamente, las tres IES sólo muestran coincidencia en una de las 27 competencias genéricas que se consideran en el estudio:

1. Uso de las TIC.

4.4.10. Propuesta de reducción de variables mediante análisis factorial, considerando la totalidad de observaciones en el estudio

El análisis factorial es una técnica de reducción de datos, que permite expresar la información contenida en un conjunto de datos, con un número menor de variables, sin distorsionar dicha información. El objetivo de este procedimiento es determinar un número reducido de factores que puedan representar a las variables originales.

En el presente estudio se tiene como objetivo determinar el desempeño en competencias genéricas que tienen los estudiantes al final de su carrera en ciencias administrativas. Para ello se aplicó un cuestionario a una muestra²³ de 478 individuos e IES del noroeste mexicano. Se solicitó a los encuestados que respondieran una escala de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), para expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:

- DESCOMP1: Expreso con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándome a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y la adhesión.
- DESCOMP2: Me relaciono eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que pienso y/o siento, mediante la escritura y los apoyos gráficos.
- DESCOMP3: Entiendo y me hago entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la mía.
- DESCOMP4: Utilizo las técnicas de información y comunicación (TIC) como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.
- DESCOMP5: Cuestiono las cosas y me intereso por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto míos como ajenos.
- DESCOMP6: Utilizo el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo (relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos y la utilización del nuevo esquema mental generado).
- DESCOMP7: Se me facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la formación disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia.
- DESCOMP8: Genero procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.

²³ De acuerdo con Malhotra (2008, P. 613), el tamaño de muestra debería ser al menos cuatro o cinco veces mayor que el número de variables.

- DESCOMP9: Distribuyo el tiempo de forma ponderada en función de las propiedades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que me interesa desarrollar.
- DESCOMP10: Identifico, analizo y defino los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
- DESCOMP11: Me inclino positivamente hacia el bien moral de mi mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.
- DESCOMP12: Me relaciono positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que pienso y/o siento, por medios verbales y no-verbales.
- DESCOMP13: Me integro y colaboro de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
- DESCOMP14: Busco la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua.
- DESCOMP15: Preparo, dirijo, evalúo y hago seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz, desarrollando una idea hasta concretarla en un servicio o producto.
- DESCOMP16: Comprendo y acepto la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas, sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.
- DESCOMP17: Elijo la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándome del alcance y consecuencias de la opción tomada.
- DESCOMP18: Organizo con eficacia (estructuro, recojo, proceso y obtengo resultados) la información en una situación o un fenómeno, y aprovecho eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para la gestión de bases de datos.
- DESCOMP19: Distingo y separo las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.
- DESCOMP20: Doy una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.
- DESCOMP21: Realizo proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea.
- DESCOMP22: Influyo sobre las personas y/o grupos anticipándome al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
- DESCOMP23: Afronto situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que me permite seguir actuando con efectividad.
- DESCOMP24: Trato y resuelvo las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.
- DESCOMP25: Afronto mis propias capacidades y limitaciones, empeñándome en desarrollarlas y superarlas para ocuparme con interés y cuidado en las tareas a realizar.
- DESCOMP26: Abordo y respondo satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.
- DESCOMP27: Dirijo una misión (académica, empresarial, lúdica o personal) hacia el alcance de unos objetivos personales o grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.

Los datos fueron analizados obteniendo los siguientes resultados:

El valor del determinante igual a 0.00001739 en la matriz de correlaciones entre las 27 competencias genéricas utilizadas para el estudio, es muy próximo a cero, indica que el tratamiento de los datos con análisis factorial exploratorio para reducir el número de variables, es adecuado.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.959
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado gl Sig.	5119.897 351 .000

En KMO el resultado 0.959 es alto, lo que indica que la prueba es apropiada para la escala de las variables analizadas, así como la prueba de esfericidad de Bartlett con valor de 0.000. Por tanto, es posible reducir la información de 27 variables (factores) a un número menor.

Tabla 59. Varianza total explicada por el método de análisis de componentes principales

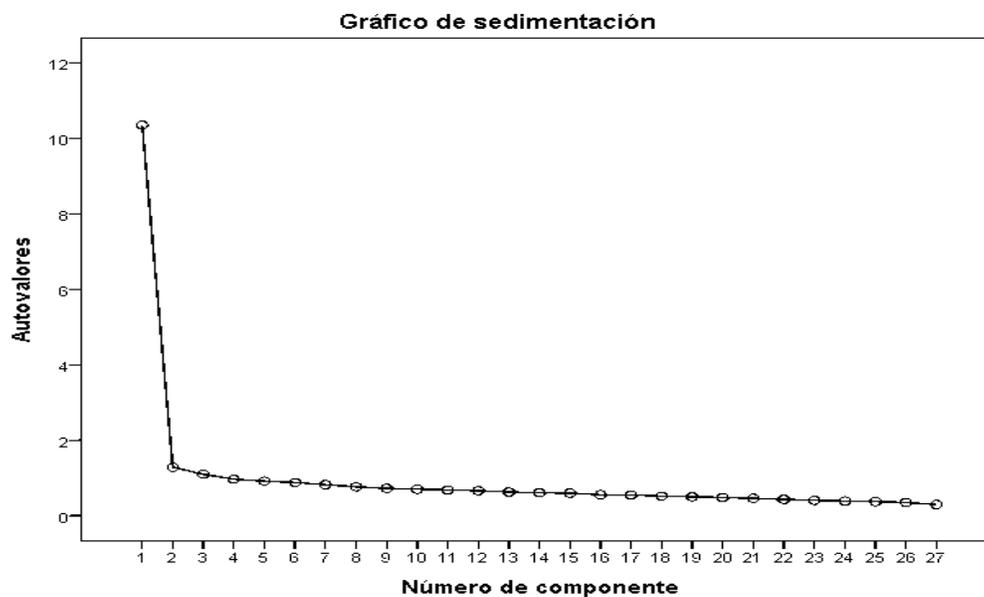
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10.352	38.341	38.341	10.352	38.341	38.341	5.030	18.629	18.629
2	1.284	4.755	43.096	1.284	4.755	43.096	4.707	17.434	36.062
3	1.097	4.064	47.160	1.097	4.064	47.160	2.996	11.098	47.160
4	.967	3.581	50.741						
5	.918	3.399	54.140						
6	.880	3.258	57.398						
7	.820	3.039	60.437						
8	.766	2.836	63.273						
9	.724	2.683	65.956						
10	.701	2.598	68.554						
11	.684	2.532	71.086						
12	.662	2.450	73.537						
13	.627	2.321	75.857						
14	.608	2.251	78.108						
15	.599	2.219	80.328						
16	.553	2.048	82.376						
17	.549	2.034	84.410						
18	.517	1.917	86.326						
19	.502	1.861	88.187						
20	.481	1.782	89.969						
21	.460	1.704	91.673						
22	.432	1.598	93.272						
23	.406	1.503	94.775						
24	.390	1.445	96.220						
25	.373	1.381	97.601						
26	.352	1.303	98.905						
27	.296	1.095	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el resultado se observan sólo tres factores (obtenidos con el criterio de autovalores superiores a 1), el primero (principal) explica el 38% de la diferencia en las respuestas de las variables analizadas, el segundo 5% de la varianza y el tercero explica el 4%. En total, los tres factores explican el 47% de la varianza de los mismos factores, el cual se considera bajo. El hecho de que los porcentajes estén más cargados en los primeros factores da indicios de que los ítems fueron construidos para explicar el mismo constructo.

Lo anterior, puede observarse de la misma manera, en la gráfica de sedimentación:

Figura 9. Gráfico de sedimentación



Donde la pendiente de la recta es grande del primer al segundo componente, a partir del tercer componente, la recta tiende a ser horizontal, con mínima pendiente, indicando valores bajos y casi constantes de explicación de la varianza.

Tabla 60. Matriz de componentes rotados: método varimax

	Matriz de componentes rotados ^a		
	Componente		
	1	2	3
CG21	.717	.147	.068
CG24	.591	.342	.134
CG22	.589	.282	.234
CG23	.570	.276	.206
CG20	.567	.391	.076
CG6	.550	.095	.392
CG15	.546	.360	.068
CG8	.545	.131	.423
CG18	.536	.449	.150
CG10	.531	.245	.358
CG19	.489	.236	.398
CG4	-.010	.647	.318
CG12	.155	.614	.313
CG14	.343	.589	.270
CG26	.387	.572	.262
CG25	.354	.566	.076
CG11	.241	.560	.136
CG13	.357	.532	.230
CG27	.427	.524	.031
CG16	.236	.483	.110
CG7	.360	.465	.297
CG17	.443	.449	.356

CG9	.399	.448	.180
CG3	.043	.173	.726
CG1	.281	.187	.642
CG2	.206	.204	.623
CG5	.132	.408	.469

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

En la tabla anterior, pueden observarse claramente los tres componentes que agrupan las 27 variables del estudio de competencias, el hecho de que algunas variables se concentren en un mismo grupo implica que están asociadas entre sí. Misma asociación que se muestra en la tabla de factores y en el gráfico de componentes en espacio rotado:

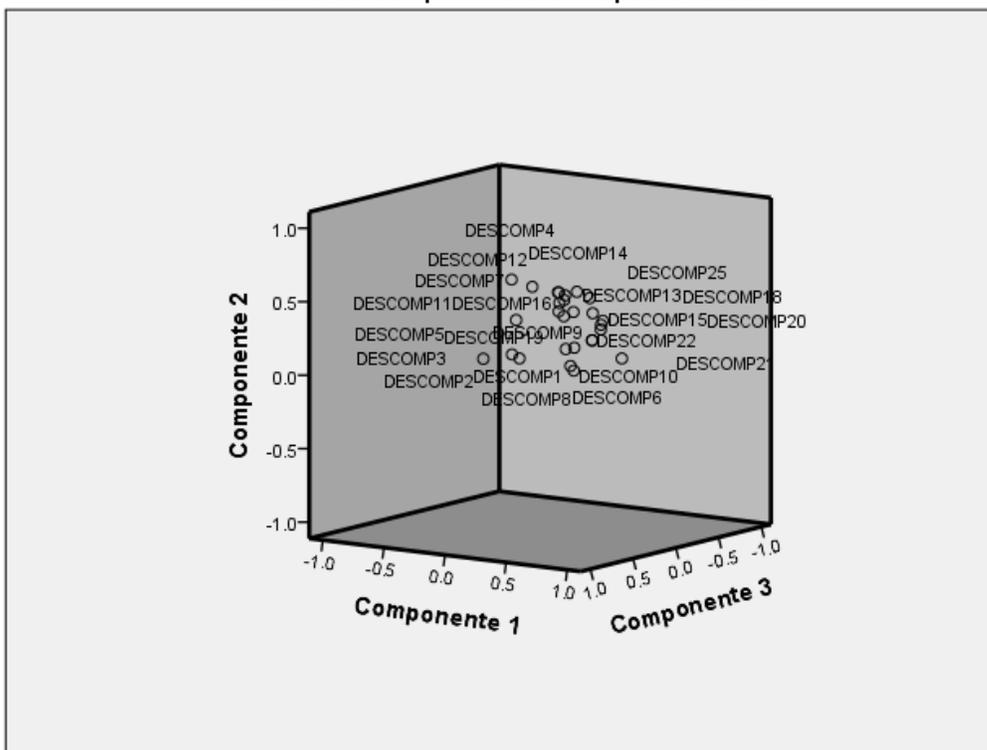
Tabla 61. Tabla de factores: análisis factorial exploratorio

Factor 1 Producción de nuevas ideas (saber, saber hacer)	Factor 2 Convivencia con semejantes (saber estar)	Factor 3 Relaciones sociales (saber ser)
Orientación al aprendizaje	Uso de las TIC	Comunicación verbal
Pensamiento práctico	Pensamiento práctico	Comunicación escrita
Resolución de problemas	Gestión del tiempo	Comunicación en lengua extranjera
Gestión de proyectos	Sentido ético	Pensamiento crítico
Planificación	Comunicación interpersonal	
Pensamiento analítico	Trabajo en equipo	
Innovación	Orientación a la calidad	
Espíritu emprendedor	Diversidad e interculturalidad	
Liderazgo	Toma de decisiones	
Adaptación al entorno	Orientación al logro	
Tratamiento de conflictos y negociación	Creatividad	
	Gestión por objetivos	

Fuente: elaboración propia del autor a partir del análisis factorial exploratorio

Figura 10. Gráfico de componentes en espacio rotado

Gráfico de componentes en espacio rotado



Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

Esta sección de la tesis es organizada para su discusión en base a las distintas triangulaciones realizadas en el estudio, por un lado: estudiantes, profesores y directivos; por otro, las instituciones de educación superior; y por último, los distintos momentos en que se aplican las competencias en las instituciones de educación superior, como son: importancia (definición y selección), desarrollo (aprendizaje) y desempeño (medición).

5.1. Primer momento del análisis: importancia de las competencias genéricas en la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios

En este primer apartado se analizan primeramente en forma individual y luego en conjunto los resultados de las instituciones de educación superior, para observar su participación en la definición y selección de las competencias genéricas o transversales.

5.1.1. Institución de Educación Superior privada

La IES privada que participó en el estudio considera que las competencias genéricas que son más importantes para el proceso de formación o preparación académica-profesional de los estudiantes, en orden jerárquico de mayor a menor importancia, y que por lo tanto deben ser incluidas en los planes de estudios, son: comunicación verbal, liderazgo, trabajo en equipo, uso de las TIC, comunicación en lengua extranjera y espíritu emprendedor.

De acuerdo con Villa y Poblete (2010), la mayoría de ellas son competencias instrumentales, excepto liderazgo y espíritu emprendedor, que son sistémicas, y trabajo en equipo, que es ubicada como interpersonal.

5.1.2. Institución de Educación Superior pública 1

La IES pública 1, organización que igual que las otras dos aplica el enfoque educativo basado en competencias y ubica a los maestros como los artífices del desarrollo de las competencias por los estudiantes, considera que las competencias transversales que más impactan en la empleabilidad de los jóvenes estudiantes, debido a su nivel de importancia, son: comunicación verbal, liderazgo, trabajo en equipo, uso de las TIC y comunicación en

lengua extranjera. En este caso, siguen prevaleciendo en cantidad las competencias instrumentales, aunque se siguen considerando las interpersonales y sistémicas.

5.1.3. Institución de Educación Superior pública 2

La segunda IES pública del estudio se caracteriza por ser de formación más reciente y por tener menor volumen de alumnos en sus aulas que la pública 1, esta institución ubica aquellas competencias genéricas que no pueden dejarse de lado al diseñar su currículo: toma de decisiones, liderazgo, uso de las TIC, comunicación verbal y trabajo en equipo. Igual que sucedió con las IES anteriores, la IES pública 2 incluye en su análisis para definir y seleccionar competencias, mayormente a competencias instrumentales, como: comunicación verbal, uso de las TIC y toma de decisiones.

Es importante mencionar que los puntos de vista de las tres instituciones de educación superior presentan discrepancias entre si, en competencias consideradas importantes, ya que la IES privada incluye a la competencia, espíritu emprendedor (que no incluyen las otras IES), igual sucede con la IES pública 2, que exclusivamente incluye la competencia toma de decisiones. Sin embargo, existe una base de competencias genéricas donde presentan coincidencia: comunicación verbal, liderazgo, trabajo en equipo y uso de las TIC. Lo anterior, significa que estas cuatro competencias necesariamente deben aparecer en el perfil de egreso de los estudiantes de estas IES implicadas en el estudio y que los diferentes tipos de competencias genéricas están representados mínimamente con una competencia de su grupo.

Este grupo de cuatro competencias, consideradas por las IES como las más importantes en la formación académica-profesional de los estudiantes durante su estancia en la universidad, coincide ampliamente con las competencias consideradas importantes en macro-estudios previos realizados en países del Reino Unido, Europa y Latinoamérica. Por mencionar algunos: Proyecto Tuning (2003), DEST (2007) y BIHECC (2007). Además, con aportaciones más pequeñas pero igualmente importantes de Harvey (2000), Chiavenato (2006), Blas (2010), Villa y Poblete (2010), Crawford y Helliard (2010), Wellman (2010), Othman, *et al.* (2010), Stoner y Milner (2010).

También, es importante recalcar que cada institución de educación superior, define y selecciona aquellas competencias genéricas que considera importantes de acuerdo a su

propia filosofía educativa, reflejada a través de la misión y visión, por tanto, es de esperar que existan puntos de discrepancia y coincidencia en esta primera etapa de la aplicación de las competencias.

5.1.4. Validación y/o comprobación de hipótesis H_1

Todo lo anterior permite concluir que la hipótesis: H_1 . *Las competencias genéricas consideradas importantes para la vida laboral del estudiante de ciencias administrativas en el noroeste mexicano, presentan puntos de coincidencia de una universidad a otra.* Se ha comprobado satisfactoriamente.

5.2. Segundo momento del análisis: desarrollo de competencias genéricas durante la formación profesional de los estudiantes universitarios.

En este segundo apartado se analizan por separado y en conjunto los resultados de estudiantes, profesores, directivos de las instituciones de educación superior, y empleadores de egresados de dichas IES, para observar su grado de desarrollo en competencias genéricas o transversales.

5.2.1. Estudiantes

Los estudiantes que participaron en el estudio consideran que las competencias genéricas que mejor han desarrollado durante su proceso de formación o preparación académica-profesional en las instituciones de educación superior, en orden jerárquico de mayor a menor, y cuyo desarrollo es propiciado por profesores y directivos, son: comunicación verbal, trabajo en equipo, liderazgo, uso de las TIC y toma de decisiones. La mayoría de ellas son competencias instrumentales, excepto liderazgo, que es sistémica, y trabajo en equipo, que es ubicada como interpersonal.

5.2.2. Profesores

Los profesores, quienes dentro del enfoque educativo basado en competencias son considerados los artífices del desarrollo de las competencias por los estudiantes, consideran que las competencias transversales que mejor desarrollan los jóvenes estudiantes durante su estancia en la universidad, son: uso de las TIC, toma de decisiones, pensamiento crítico,

resolución de problemas, sentido ético, comunicación verbal, liderazgo y trabajo en equipo. En este caso, continúan sobresaliendo las competencias instrumentales, aunque se siguen considerando las interpersonales y sistémicas en mucha menor proporción.

5.2.3. Directivos

Los directamente responsables del desarrollo de las competencias genéricas por los estudiantes universitarios son los directivos académico-administrativos de las IES, debido a lo anterior, dichos personajes ubican de acuerdo a su criterio y experiencia, a las competencias genéricas que mejor desarrollan los estudiantes universitarios: uso de las TIC, sentido ético, comunicación en lengua extranjera, trabajo en equipo y comunicación verbal. Igual que sucedió con estudiantes y profesores, los directivos incluyen en su análisis de competencias genéricas mayormente competencias instrumentales, como: comunicación verbal, uso de las TIC y comunicación en lengua extranjera.

5.2.4. Empleadores

Las personas encargadas de la contratación de egresados de las universidades, pueden ser los mismos dueños de las empresas, los gerentes de recursos humanos o los administradores en general. Dichas personas perciben de forma notablemente diferente el nivel de desarrollo en competencias genéricas que logran los estudiantes, con respecto a la percepción que tienen los académicos de las universidades. Coincidiendo únicamente en la competencia genérica de trabajo en equipo.

Es importante observar que los puntos de vista de los cuatro grupos presentan discrepancias, sin embargo, existe una base de competencias genéricas donde presentan coincidencia: trabajo en equipo, comunicación verbal y uso de las TIC. Lo anterior, significa que las tres competencias necesariamente deben aparecer en el perfil de egreso de los estudiantes de estas IES implicadas en el estudio y que las competencias sistémicas no están representadas mínimamente con alguna de su grupo.

Este paquete de tres competencias, consideradas por los sujetos de estudio como las mejor desarrolladas por los estudiantes durante su formación académica-profesional en la universidad, coincide ampliamente con las competencias consideradas como mejor

desarrolladas en macro-estudios previos realizados en países del Reino Unido, Europa y Latinoamérica. Por mencionar algunos: Proyecto Tuning (2003), DEST (2007) y BIHECC (2007). Además, con aportaciones más pequeñas pero igualmente significativas de Harvey (2000), Chiavenato (2006), Blas (2010), Villa y Poblete (2010), Crawford y Helliar (2010), Wellman (2010), Othman, *et al.* (2010), Stoner y Milner (2010)

También, es importante recalcar que cada institución de educación superior, utiliza distintas estrategias para desarrollar competencias genéricas en los jóvenes de acuerdo a su propia filosofía educativa, reflejada a través de la misión y visión, por tanto, es de esperar que existan puntos de discrepancia y coincidencia en esta segunda etapa de la aplicación de las competencias.

5.2.5. Validación y/o comprobación de hipótesis H_2 y H_3

Todo lo anterior permite concluir que las hipótesis: H_2 : *Las estrategias utilizadas en la IES privada para el desarrollo de competencias genéricas en alumnos de ciencias administrativas, difieren en mayor cantidad, a las utilizadas para tal propósito en las IES públicas del noroeste de México, y H_3 : Las IES del noroeste de México coinciden parcialmente en su percepción sobre las competencias genéricas mejor desarrolladas por alumnos de ciencias administrativas.* Ambas, se han validado y comprobado satisfactoriamente.

5.3. Tercer momento del análisis: desempeño en competencias genéricas al final de la formación académica-profesional de los estudiantes universitarios.

El desempeño que tienen los estudiantes en las 27 distintas competencias genéricas en las tres IES del estudio, es medido por ellos mismos y por los profesores, dado que estos dos personajes del proceso educativo interrelacionan entre sí, día con día, en el salón de clases, lo que hace posible que el profesor conozca mejor al alumno, que los propios directivos. Por esta razón, no se incluye a los últimos.

5.3.1. Estudiantes

En un proceso de autoevaluación el estudiante puede medir su propio desempeño en competencias genéricas, de acuerdo con indicadores de nivel básico y descriptores

correspondientes, de esta manera, concluye que las competencias genéricas donde tiene su máximo desempeño son: diversidad e interculturalidad, uso de las TIC, orientación al logro, trabajo en equipo, comunicación interpersonal, orientación a la calidad y tratamiento de conflictos y negociación. Es notable que la mayoría de competencias genéricas donde el estudiante manifiesta su mejor desempeño sean las del tipo interpersonal.

5.3.2. Profesores

Los profesores están en relación constante y directa con sus alumnos durante el proceso educativo, este hecho, les permite observar el comportamiento de los jóvenes y medir su desempeño en competencias genéricas. De esta manera, los profesores estiman de forma perceptiva que los estudiantes tienen su mejor desempeño en las competencias: diversidad e interculturalidad, uso de las TIC, orientación a la calidad y adaptación al entorno. Igual que sucedió con los estudiantes, son las competencias genéricas del tipo interpersonal en las que en mayor número se presenta el mejor desempeño de los estudiantes.

Por último, los estudiantes y profesores de las tres IES implicadas en el estudio, coinciden en un grupo de competencias genéricas, donde ambos consideran que los propios estudiantes logran su mejor desempeño; dichas competencias son: diversidad e interculturalidad, uso de las TIC y orientación a la calidad. En este grupo están representados los tres tipos de competencias genéricas con la mínima participación cada uno. Sin embargo, competencias como: orientación a la calidad y diversidad e interculturalidad, no sobresalieron en importancia ni en desarrollo.

Se concluye que las competencias genéricas más importantes para la formación académica-profesional de los estudiantes de programas educativos del área económico administrativa en universidades del Estado de Sinaloa, de acuerdo a la opinión de estudiantes, profesores y directivos de dos universidades públicas y una privada, son: comunicación verbal, uso de las TIC, trabajo en equipo y liderazgo.

En el mismo sentido y con las mismas condiciones, se concluye que: comunicación verbal, trabajo en equipo y uso de las TIC, son las competencias mejor desarrolladas por los mismos estudiantes.

Al realizar un análisis comparativo de la importancia y desarrollo de competencias genéricas, se observa congruencia entre los resultados que arrojan, estudiantes, profesores, directivos e IES, en general. Dado que en ambos momentos, las competencias genéricas coincidentes son las mismas, excepto liderazgo, que no se presenta como competencia común en el desarrollo de competencias.

Uso de las TIC, comunicación verbal y trabajo en equipo, son las tres competencias genéricas que simultáneamente se presentan como las más importantes y mejor desarrolladas por los estudiantes durante su formación académica-profesional en los programas educativos del área económico-administrativa en las Instituciones de Educación Superior del Estado de Sinaloa.

Finalmente, el uso de las TIC, viene a ser la única competencia genérica que prevalece en el más alto nivel de importancia, desarrollo y desempeño de los estudiantes del área económico-administrativa en instituciones de educación superior del Estado de Sinaloa.

La IES privada es la única universidad (de las tres analizadas) que declara contar con programas curriculares de algunas competencias genéricas, como; ética y ciudadanía, espíritu emprendedor, y liderazgo. Siendo estas tres competencias igualmente expresadas en la misión de la institución. De igual manera, los directivos mostraron mucha congruencia en sus declaraciones al ser entrevistados, dejando ver que el propósito educativo de la institución les queda muy claro, y que el esfuerzo de todos ellos está muy encaminado al mismo objetivo. También, esta institución presenta una mejora considerable en la empleabilidad del alumno, observada como el nivel de ocupación de los alumnos al inicio y final de su vida académica. Sin afirmar necesariamente que el cambio positivo en la empleabilidad obedezca al desempeño logrado en competencias genéricas.

Las dos IES públicas, cuya cantidad de alumnos es mucho mayor que la IES privada, lo cual provoca que exista mayor número de profesores, situación que pudiera dificultar la labor de los directivos para relacionarse entre sí, y con los mismos profesores. Estas instituciones se perciben menos organizadas y con una visión del quehacer académico-administrativo no tan clara como se observa en la privada. Sin embargo, la IES pública 1 muestra un incremento significativo en la empleabilidad del estudiante al final de su estancia en la universidad. Situación que no ocurre igual para la IES pública 2, ya que esta mantiene casi constante el nivel de empleabilidad de sus estudiantes.

5.3.3. Validación y/o comprobación de hipótesis H_4 y H_5

Todo lo anterior permite concluir que las hipótesis: H_4 . *Las IES del noroeste de México presentan puntos de coincidencia respecto al desempeño percibido en competencias genéricas de alumnos de ciencias administrativas, reconociendo en lo general que el alumno sobrevalora su propio desempeño*, y H_5 . *La empleabilidad mostrada por el alumno al inicio de su carrera, mejora positivamente al final de la misma, pudiendo ser efecto del desarrollo logrado en competencias genéricas durante su formación profesional en IES del noroeste mexicano*. Se han validado y comprobado satisfactoriamente.

5.4. Limitaciones de la investigación

Es importante reconocer y exponer algunas de las limitaciones de la presente investigación. Una de ellas, es la de no incluir en el estudio final a personal no docente, y egresados de las universidades.

Otra, no utilizar evidencia objetiva para medir el desempeño de los estudiantes en competencias genéricas.

Una tercera, es el desconocimiento de las competencias genéricas que trae el alumno del nivel bachillerato, para conocer el diferencial de beneficio en competencias genéricas obtenido durante su paso por la IES.

5.5. Recomendaciones de la investigación

Incluir en nuevos estudios a personal no docente y egresados de las universidades.

Analizar el desempeño de los estudiantes en competencias genéricas, mediante el uso de pruebas objetivas, como el examen CENEVAL, examen TOEFL²⁴ de inglés u otros idiomas, y otras certificaciones.

Considerar únicamente el desempeño de los estudiantes en competencias genéricas, como variable independiente, para estudiar la empleabilidad.

Antes de iniciar el trabajo de investigación, realizar entrevistas a profundidad con expertos empleadores, jefes, supervisores, gerentes y directivos en general de las empresas, también,

²⁴ El TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) es un examen que mide fluidez y conocimientos en el idioma inglés.

con coordinadores de prácticas profesionales y de seguimiento de egresados en instituciones de educación superior.

El análisis factorial exploratorio aplicado a las 27 competencias genéricas del estudio (variables), sugiere que este número puede ser reducido a tres factores en un estudio posterior, sin alterar la información contenida en las variables originales, con el propósito de simplificar su manejo. Dichos factores podrían ser denominados como: a) producción de nuevas ideas, b) convivencia con semejantes, y c) relaciones sociales.

5.6. Resultados inesperados

La determinación del mejor desempeño de los estudiantes en competencias genéricas arrojó como resultado: orientación a la calidad y diversidad e interculturalidad, las cuales no sobresalieron en importancia ni en desarrollo.

La gran ausente en los resultados de la investigación podría ser la competencia orientación al aprendizaje (capacidad de aprender a aprender), dado que no sobresale en ninguno de los tres momentos del análisis realizado en la presente investigación.

Referencias

Aktuof, Omar y Tirso Suárez Núñez (2012). *Administración. Tradición, revisión y renovación*. México D.F.: Pearson Educación.

Álvarez, Llorente Gema y Daniel Miles Touya (2006). El papel de la empleabilidad en la satisfacción laboral de los trabajadores temporales. *Revista Gallega de Economía*, 15 (2), 1-20.

Anthony, Robert N. y Vijay Govindarajan (2003). *Sistemas de control de gestión* (10ma ed.). España: McGraw-Hill Interamericana.

ANUIES (2008-2009). Anuario estadístico.

Argudín, Yolanda (2010). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México D.F.: Editorial Trillas.

Arias, Javier, Oliver Azuara, Pedro Bernal, James J. Heckman y Cajeme Villarreal (2010). Policies To Promote Growth and Economic Efficiency in Mexico. *National Bureau of Economic Research*. Working Paper No. 16554. JEL No. J13, L51, O17.

Arias, Montoya Leonel, Liliana Margarita Portilla y María Elena Florez de Trujillo (2007). Competencias y empleabilidad. *Scientia Et Technica*, 13(37), 379-382.

Aronson, Paulina Perla (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, 8(2), 9-26.

Bateman, Thomas S. y Scott A. Snell (2009). *Administración, liderazgo y colaboración en un mundo competitivo* (8va ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.

BIHECC (2007). *Graduate employability Skills*. A report prepared by Precision Consultancy for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council. Department of Education, Science and Training. Melbourne: Australia.

Blas, Aritio Francisco de Asís (2010). *Competencias profesionales en la formación profesional*. España: Alianza Editorial.

Braslavsky, Cecilia y Felicitas Acosta (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América

Latina. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 27-42.

Caballero, Fernández Gloria, Pilar Piñeiro García, Adela García-Pintos Escuder (2008). Las prácticas en empresas en la universidad española: ¿Cómo son los centros universitarios más involucrados? *Investigaciones de Economía de la Educación*, (3), 257-264.

Calderón, Mónica Iris, Mariela Alejandra Ríos Rolla y María Fernanda Ceccarini (2008). *Economía de la educación*. Argentina.

Campos, Mesa María del Carmen (2008). Los egresados y su inserción laboral ¿Estudias o trabajas? *Revista Fuentes*, (8), Universidad de Sevilla, España.

Campos, Ríos Guillermo (2003). Implicaciones del Concepto de Empleabilidad en la Reforma Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Cañedo, Villarreal Roberto (2009). Formación profesional y calidad del empleo: el caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Población y Salud en Mesoamérica*, 7(1), 1-18.

Carnoy, Martin, Reginald Nugent, Suleman Sumra, Henry Levin, Carlos Torres y Jeff Unsicker (1986). *Economía política del financiamiento educativo, en países en vías de desarrollo*. México D.F.: Ediciones Gernika.

Castillo, Arredondo Santiago y Jesús Cabrerizo Diago (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Cataldi, Zulma y Julio Cabero (2006). Las competencias profesionales en ambientes informáticos para trabajo colaborativo y resolución de problemas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la*

Información, 7(2), Sevilla: España. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/> el día 10 de abril de 2011.

Ceular, Villamandos Nuria, José María Caridad y Ocerin, y Federico Navarro Nieto (2007). Una reflexión del grado de empleabilidad de los egresados universitarios. *Revista trabajo*, (20), 207-226.

Chiavenato, Idalberto (2006). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ma ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Coraggio, J.L. (1992). Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90). *Ponencias*, (6).

Crawford, Louise y Christine Helliard (2011). Generic Skills in Audit Education. *Accounting Education: an international journal*, 20(2), 115–131.

De Grip, Andries, Jasper Van Loo y Jos Sanders (2004). El índice de empleabilidad sectorial, la oferta y la demanda de trabajo. *Revista Internacional del Trabajo*, 123(3), 243-267.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México Ediciones UNESCO.

DEST, (2002). *Employability skills for the future*. A report by the Australian Chamber of Commerce and Industry and the Business Council of Australia for the Department of Education, Science and Training. Canberra: Australia.

Denzin, Norman K. (2005). Symbolic Interactionism and Ethnomethodology: A Proposed Synthesis. Chapter 10 in *Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories*. Edited by Sean P. Hier Canadian Scholars' Press Inc. pp. 123-136.

- Díaz, Barriga Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Donolo, Danilo Silvio (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 1-10. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>, el día 30 de noviembre de 2013.
- Ducci, María Angélica (1998). La formación al servicio de la empleabilidad. *Boletín cinterfor-OIT*. (142), 7-23.
- Eicher, J.C (2008). Treinta años de economía de la educación, Universidad de Bourgogne. *Ekonomiaz*, (12), 11-38.
- Enríquez, Martínez Álvaro y Erico Rentería Pérez (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Univ. Psychol.*, 6(1), 89-103.
- Escobar, G. Álvaro, Fernando Fuentes H., Ricardo Campos Z., Jorge Venegas R. y Verónica Gormáz M. (2006). *Competencias de Empleabilidad del área de Administración y Comercio en el Sector Servicio, Comercio Industrial (PYME) de la Octava Región del Bío Bío*. Concepción: Chile.
- Espíndola, Castro José Luis (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias* (2da ed.) México D. F.: CENCAGE Learning.
- Estévez, E. H., L. D. Acedo, G. Bojórquez, B. Corona, C. García, M. A. Guerrero, *et al.* (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado el 6 de abril de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-estevez.html>.

- Fernández, Rodríguez Eduardo (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *EIFOP*, 12(1), 151-160.
- Formichella, María Martha y Silvia London (2007). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*, UNS-CONICET, recuperado de http://www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf, el día 5 de enero de 2011.
- FUNDIPE (2000). *Empleabilidad*. Recuperado de http://www.fundipec.es/archives/INFORMEE_Seguro.pdf el día 5 de mayo de 2011.
- Furio Blasco, E. (2005) *Los lenguajes de la Economía*. Edición digital a texto completo accesible en www.eumed.net/libros/2005/efb/, recuperado el día 4 de enero de 2011.
- Gamboa, Juan P., Francisco J. Gracia, Pilar Ripoll y José M^a Peiró (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Valencia: España.
- Garbanzo, Vargas Guiselle María y Víctor Hugo Orozco Delgado (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.
- García, Espejo Isabel y Marta Ibáñez Pascual (2006). Competencias para el empleo, demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. 64(43), 139-168.
- García, Fraile Juan Antonio; Martín López Calva; Nelly Milady López Rodríguez y Alberto Aguilar Álvarez (2012). *Gestión curricular por competencias en la Educación Media y Superior*. México: GAFRA Editores.

- García, Manjón Juan Vicente y María del Carmen Pérez López (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(49).
- Gazier, B. (2001). Employability: The complexity of a policy notion. *Employability: From theory to practice*, 3-23.
- Gimeno, Sacristán José (2009). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación; en educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2da ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- González Fuentes, Mario V., André Piñero y Marta Santa Basilisa San Bruno (2009). *Informe sobre la Empleabilidad de la Población Cualificada ¿Es posible escapar del paro?* EAE Business School. Recuperado de <http://www.eae/es/noticias/estudio-empleabilidad-de-la-poblacion-cualificada.html> el día 12 de junio de 2011.
- González, Julia, Robert Wagenaar y Pablo Beneitone (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de educación*, (35), 151-164.
- Guerrero, Dante A.M. e Ignacio De los Ríos (2012). Learning model and competences certification in the project management scope: An empirical application in a sustainable development context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 1297–1305.
- Harvey, Lee (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, (6), 3-17.
- Hennemann, Stefan e Ingo Liefner (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230.

- Hernández, Sampieri Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Hillage, J. and E. Pollard (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *London Department for Education and Employment's. Research Brief*, (85), 66.
- Hodge, B. J.; Anthony W.P.; Gales L.M. (2003). *Teoría de la organización. Un enfoque estratégico* (6ta ed.) España: Pearson educación.
- Hodges, Dave and Noel Burchell (2003). Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 4(2), 16-22.
- Holmes, Leonard (2006). *Reconsidering Graduate Employability: Beyond Possessive-Instrumentalism*. Presented at the Seventh International Conference on HRD Research and Practice Across Europe, University of Tilburg. Reino Unido.
- INEGI (2009). Módulo de Educación, Capacitación y Empleo (MECE).
- Jackling, Beverly y Kim Watty (2010). Generic Skills. *Accounting Education: an international journal*, 19, (1-2, 1-3).
- Jaramillo, Alberto, Andrés Giraldo Pineda y Javier Santiago Ortiz Correa (2006). Estudios sobre egresados, la experiencia de la Universidad EAFIT. *REVISTA Universidad EAFIT*. 42(141), 11-124.
- Johnson, Gerry; Kevan Scholes y Richard Whittington (2006). *Dirección estratégica* (7ma ed.). México: Pearson Educación.

- Jones, Gareth R. y Jennifer M. George (2006). *Administración contemporánea* (4ta ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Justiniano, Domínguez María Delia (2006). *La inserción laboral de los profesionales graduados en ciencias de la educación*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Keeley, Brian (2007). *Capital humano, como influye en su vida lo que usted sabe*. México: Ediciones Castillo S.A. de C.V.
- Koontz, Harold; Heinz Wehrich y Mark Cannice (2008). *Administración. Una perspectiva global y empresarial* (13ra ed.). México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Kumar, Misra Rajnish y Prachee Mishra (2011). Employability skills: the conceptual framework & scale development. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 46(4), 150-160.
- Laal, Marjan (2011). Knowledge management in higher education. *Procedia Computer Science* (3), 544–549.
- Larousse (2001). *Diccionario enciclopédico conciso ilustrado*. México: Ediciones Larousse.
- Larousse (2006). *Diccionario práctico para México y América Latina*. México: Ediciones Larousse.
- Lindberg, Matti E. (2009). Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *High Educ*, (58), 339–358.

- Lupou, Raluca; Mariana Craovan y Andreea Mitru (2011). Competence assessment as a mean to facilitate employability, career progress and accreditation towards a qualification. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 1115–1119.
- Malhotra, Naresh K. (2008). *Investigación de mercados* (5ta ed.). México, D.F.: Pearson Educación.
- Marrewijk, Marcel van y Joanna Timmers (2003). Human Capital Management: New Possibilities in People Management. *Journal of Business Ethics*, (44), 171–184.
- Melchor, Guerrero Perla (2010). *Empleabilidad, impulso para la carrera profesional, visión*. http://portal.exatec1.itesm.mx/vinculacion/Edi_69/edi69_enlinea.htm
Recuperado el día 7 de enero de 2011.
- Mendonca, Silva Vera Lúcia de (2011). *Universidad y empresa, los vínculos entre el conocimiento y la productividad*. México D.F.: Editorial Fontamara.
- Mintzberg, Henry; James Brian Quinn y John Voyer (1997). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. México: Pearson Educación.
- Mohamad, Hapidah y Mohd. Sahandri Gani Hamzah (2009). Employability Profiles of Graduates: The Malaysian Scenario From An Employer Perspective. *The 5th QS-Apple Conference*, Kuala Lumpur: Malasia.
- Moncada, Cerón Jesús Salvador (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Editorial Trillas.
- Moreno, Moreno Prudenciano (2007). Formación profesional, evaluación, vinculación, y modelo educativo basado en competencias (MEBC). *Octavo Congreso Nacional y Cuarto Congreso Internacional de la Red de Investigación y Docencia sobre Innovación Tecnológica*. Sinaloa: México.

- Moyano, Fuentes J. y otros (2006). *INSERLAB: una aplicación telemática para determinar la inserción laboral de los egresados andaluces*, *revista electrónica: Iniciación a la Investigación*, Universidad de Jaén, España.
- Mungaray, Lagarda A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 3(1), consultado el día 7 de enero de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>.
- Muñoz, Izquierdo Carlos (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo, en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo; la educación frente a la exclusión social*, pp. 155-200.
- Muñoz, Izquierdo Carlos (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de población*, (49), 75-89.
- OIT (2000). *Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 88.ª reunión*. Conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos. Ginebra: Suiza.
- OIT/CINTERFOR (2004). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. Ginebra: Suiza.
- Oliveros, Martín-Varés Laura (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista complutense de educación*, 17(1), 101-118.
- Olmos, Rueda Patricia (2009). *Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral. Hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo*. Trabajo de investigación inédito, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Oroval, Steve y J. Oriol Escardíbul (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Othman, Hasyamuddin; Yahya Buntat, Abdullah Sulaiman, Berhannudin Mohd Salleh y Tutut Herawan (2010). Applied Mathematics cans Enhance Employability Skills Through PBL. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (8), 332–337.
- Palmerín, Cerna Marisol, Leticia Sesento García y Horacio Mercado Vargas (2009). *"Modelo por competencias educativas"*. Morelia: Michoacán.
- Panagiotakopoulos, Antonios (2012). Employability skills development in Greek higher education institutions (HEIs). *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2(2), 141-150.
- Parra, Acosta Haydee (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. 6^{to} Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad “El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad”. Chihuahua: México.
- Paulson, Edward (2011). Group communication and critical thinking competence development using a reality-based project. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 399-411.
- Pérez, Gómez Ángel I. (2009). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción; en educar por competencias, ¿qué hay de nuevo* (2da ed.)? Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Perrenoud, Philippe (2011). *Construir competencias desde la escuela* (2da ed.). México D.F.: J. C. Sáez Editor.

- Pimienta, Prieto Julio H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Estado de México: Pearson Prentice Hall.
- ____ (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.
- Porrúa (1992). *Diccionario Porrúa de la lengua española* (34ava ed.). México: Editorial Porrúa. p. 354.
- Probst, Gilbert, Steffen Raub y Kai Romhardt (2001). *Administre el conocimiento*. México: Pearson Educación.
- Rentería, Pérez Erico (2005). Empleabilidad: una lectura psicosocial. *Revista de Estudios del Trabajo*, 1(1). 1-14.
- Rentería, Pérez Erico y Sigmar Malvezzi (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Riesco, González Manuel (2006). *El negocio es el conocimiento*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Riveira, Rico Vicente y Carlos Mataix Aldeanueva (2005). *Como mejorar la empleabilidad de los recién titulados en ingeniería industrial, en el marco del proceso de Bolonia, IX Congreso de Ingeniería de Organización*, septiembre, Gijón: España.
- Robbins, Stephen P. y David A. DeCenzo. (2009). *Fundamentos de Administración. Conceptos esenciales y aplicaciones* (6ta ed.). México: Pearson Educación.
- Robbins, Stephen P. y Mary Coulter (2010). *Administración* (10ma ed.). México: Pearson Educación.

- Rodríguez, Cuba Javier (2009). Índice de empleabilidad de los jóvenes. Centro de Investigaciones sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), Universidad Católica del Perú. *Serie Avances de Investigación*, (32). Callao: Perú.
- Rodríguez, Espinar Sebastián, Anna Prades Nebot, Lorena Bernáldez Arjona y Sergio Sánchez Castiñeira (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, (351), 107-137.
- Rodríguez, Peñuelas Marco Antonio (2008). *Diseño de proyectos de tesis*, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Roig, Cotanda José Manuel y Enrique Villarreal Rodríguez (2008). Opinión de empleadores y titulados sobre las competencias. *Investigaciones de Economía de la Educación*, (3), 249-256.
- Ruíz, de Vargas Maritza, Bruno Jaraba Barrios y Lidia Romero Santiago (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, (16), 64-91.
- Salas, Madriz Flora Eugenia (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Educación*, 27(1), 9-16.
- Salas, Velasco Manuel (2004). La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. *Revista de Educación*, (334), 259-278.
- Salas, Velasco Manuel (2008). *Economía de la educación, aspectos teóricos y actividades prácticas*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salganik, Laura Hersh, Dominique Simone Rychen, Urs Moser y John W. Konstant (1999). Definición y selección de competencias (DeSeCo). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchatel: Suiza.

- Scheele, Judith y José Joaquín Brunner (2009). *Educación terciaria y mercado laboral: Formación profesional, empleo y empleabilidad. Revisión de la literatura internacional*. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Chile.
- Shams, Chisty Kazi Khaled, Gazi Munir Uddin and Suntu Kumar Ghosh (2007). The business graduate employability in bangladesh: dilemma and expected skills by corporate world. *BRAC University Journal*, 4(1), 1-8.
- Stoner, Greg y Margaret Milner (2010). Embedding generic employability skills in an accounting degree: development and impediments. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), 123–138.
- Teichler, Ulrich (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, (38), 169–190.
- Tejada, Fernández José y Antonio Navío Gámez (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15.
- Thieme, Jara Claudio (2007). El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico. *Revista OIKOS*, 11(24), 47-72.
- Thompson Jr., Arthur A.; A.J. Strickland III y John E. Gamble (2008). *Administración estratégica, teoría y casos* (15va ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Tito, Huamaní Pedro L., Fabiola Pereda Lévano y Patricia Vilcabana Noriega (2008). Empleabilidad de Egresados de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UNMSM. Gestión en el Tercer Milenio, *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM*, 11(22), 59-69.

- Tobón, Sergio; Antonio Rial Sánchez; Miguel Ángel Carretero Díaz y Juan Antonio García Fraile (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Estado de México: Pearson Educación.
- Torres, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México D. F.: Editorial Torres y Asociados.
- Vargas, Jiménez Ileana (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 8(1), 1-15.
- Villa, Sánchez Aurelio y Manuel Poblete Ruíz (2010). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de competencias genéricas* (3^{ra} ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villalobos, Pérez-Cortés Marveya (2010). *Competencias para la acción educativa*. México D.F.: Minos III Milenio Editores.
- Weinberg, Pedro Daniel (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Cinterfort/OIT. Ponencia presentada en el Debate Temático: La formación profesional y la ilusión de la empleabilidad. Foro Mundial de Educación. Porto Alegre: Brasil.
- Wellman, Neil (2010). The employability attributes required of new marketing graduates. *Marketing Intelligence & Planning*, 28(7), 908-930.
- Werther, William B. y Keith Davis (2008). *Administración de recursos humanos, el capital humano de las empresas* (6^{ta} ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Willcoxson, Lesley; Monte Wynder y Gregory K. Laing (2010). A Whole-of- program Approach to the Development of Generic and Professional Skills in a University Accounting Program. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), 65–91.
- Yorke, Mantz (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409-427.
- Zendeli, Fadil (2011). Educational reforms and administration of the education in Macedonia. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), 4071–4075.

Anexos

Anexo 1. Carta-solicitud al Director de la División de Profesional de la IES privada



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

M.C. Humberto López Verdugo
Director de la División de Profesional
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Sinaloa
Presente.-

Por este medio me es muy grato saludarle amablemente y comentar lo siguiente: Su servidor, **Vicente Armenta López**, soy **Doctorando** en el **Programa de Ciencias de la Administración** de la **Universidad Nacional Autónoma de México**, para lo cual estoy desarrollando un trabajo de investigación. Con este propósito requiero realizar y aplicar (con su autorización) un conjunto de entrevistas y cuestionarios a Directores de Carreras, profesores y estudiantes de últimos semestres (7, 8 y 9) en su totalidad.

Las carreras involucradas en esta actividad son:

- Licenciatura en Mercadotecnia, y Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación (LM) (LMC)
- Licenciatura de Creación y Desarrollo de Empresas (LCDE)
- Licenciatura en Administración Financiera (LAF)
- Licenciatura en Negocios Internacionales (LNI)

Esperando se me pueda apoyar en este ejercicio de formación académica, me despido agradeciendo todo su esfuerzo y la disponibilidad de su atención para esta solicitud. Reiterando mis respetos y consideraciones para su persona y a la propia institución que representa.

Atentamente

Culiacán de Rosales, Sinaloa, a 19 de abril de 2013.

Mtro. Vicente Armenta López
Doctorando en Ciencias de la Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
avicentelopez@hotmail.com
6671839220 y 7108289

c.c.p. interesado

Anexo 2. Carta-solicitud a la Jefa del Departamento Académico de Ciencias Económico Administrativas de la IES pública 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

Lic. Ana Silvia Madrigal Rentería
Jefa del Departamento Académico de Ciencias Económico Administrativas
Universidad de Occidente Unidad Culiacán
Presente.-

Por este medio me es muy grato saludarle amablemente y comentar lo siguiente: Su servidor, **Vicente Armenta López**, soy **Doctorando** en el **Programa de Ciencias de la Administración** de la **Universidad Nacional Autónoma de México**, para lo cual estoy desarrollando un trabajo de investigación. Con este propósito requiero realizar y aplicar (con su autorización) un conjunto de entrevistas y cuestionarios a Coordinadores de Carreras, profesores y estudiantes de último trimestre (12).

Las carreras involucradas en esta actividad son:

- Licenciatura en Mercadotecnia (LM)
- Licenciatura en Administración de Empresas (LAE)
- Licenciatura en Administración Turística (LAT)
- Licenciatura en Contaduría y Finanzas (LCF)

Esperando se me pueda apoyar en este ejercicio de formación académica, me despido agradeciendo todo su esfuerzo y la disponibilidad de su atención para esta solicitud. Reiterando mis respetos y consideraciones para su persona y a la propia institución que representa.

Atentamente

Culiacán de Rosales, Sinaloa, a 19 de abril de 2013.

Mtro. Vicente Armenta López
Doctorando en Ciencias de la Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
avicentelopez@hotmail.com
6671839220 y 7108289

c.c.p. interesado

Anexo 3. Carta-solicitud a la Secretaria Académica de la IES pública 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

M.C. Nadia Ayleen Valdés Acosta
Secretaria Académica de la Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Sinaloa Zona Centro
Presente.-

Por este medio me es muy grato saludarle amablemente y comentar lo siguiente: Su servidor, **Vicente Armenta López**, soy **Doctorando** en el **Programa de Ciencias de la Administración** de la **Universidad Nacional Autónoma de México**, para lo cual estoy desarrollando un trabajo de investigación. Con este propósito requiero realizar y aplicar (con su autorización) un conjunto de entrevistas y cuestionarios a Coordinadores de Carreras, profesores y estudiantes de último semestre (10).

Las carreras involucradas en esta actividad son:

- Licenciatura en Mercadotecnia Empresarial (LME)
- Licenciatura en Administración de Empresas (LAE)
- Licenciatura en Negocio y Comercio Internacional (LNCI)
- Licenciatura en Contaduría Pública (LCP)

Esperando se me pueda apoyar en este ejercicio de formación académica, me despido agradeciendo todo su esfuerzo y la disponibilidad de su atención para esta solicitud. Reiterando mis respetos y consideraciones para su persona y a la propia institución que representa.

Atentamente

Culiacán de Rosales, Sinaloa, a 19 de abril de 2013.

Mtro. Vicente Armenta López
Doctorando en Ciencias de la Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
avicentelopez@hotmail.com
6671839220 y 7108289

c.c.p. interesado

Anexo 4. Definición de las competencias genéricas utilizadas para el estudio.

Nº	Competencia genérica	Definición ²⁵
1	Comunicación oral	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y la adhesión.
2	Comunicación escrita	Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura y los apoyos gráficos.
3	Comunicación en lengua extranjera	Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la propia.
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación	Utilizar las técnicas de información y comunicación (TIC) como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.
5	Pensamiento crítico	Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.
6	Orientación al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo (relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos y la utilización del nuevo esquema mental generado).
7	Pensamiento práctico	Es el comportamiento mental que facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la formación disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia. Es el modo de pensar dirigido a la acción.
8	Pensamiento creativo	Es el comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.
9	Gestión del tiempo	Distribuir el tiempo de forma ponderada en función de las propiedades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.
10	Resolución de problemas	Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
11	Sentido ético	Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.
12	Comunicación interpersonal	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.
13	Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
14	Orientación a la calidad	Buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua.
15	Gestión de proyectos	Preparar, dirigir, evaluar y hacer seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz, desarrollando una idea hasta concretarla en servicio o producto.

²⁵ Tomadas del libro de Villa y Poblete (2010, pp. 59-311).

16	Diversidad e interculturalidad	Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas, sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.
17	Toma de decisiones	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
18	Gestión de bases de datos	Organizar con eficacia (estructurar, recoger, procesar y obtener resultados) la información en una situación o un fenómeno, y aprovechar eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para la gestión de bases de datos.
19	Pensamiento analítico	Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.
20	Innovación	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.
21	Espíritu emprendedor	Realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea.
22	Liderazgo	Influir sobre las personas y /o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
23	Adaptación al entorno	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad.
24	Tratamiento de conflictos y negociación	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.
25	Automotivación	Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar.
26	Creatividad	Abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.
27	Gestión por objetivos	Dirigir una misión (académica, empresarial, lúdica o personal) hacia el alcance de unos objetivos personales o grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.

Anexo 5. Encuesta para estudio piloto: empleadores y académicos

IMPORTANCIA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: OPINIÓN DE EMPLEADORES Y ACADÉMICOS²⁶.

La competencia mencionada a continuación es considerada muy importante al momento de solicitar un empleo o autoemplearse.

Su opinión de acuerdo con la escala:

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

<i>N^o</i>	Competencia genérica	1	2	3	4	5	6	7
1	Comunicación verbal							
2	Comunicación escrita							
3	Comunicación en lengua extranjera							
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación							
5	Pensamiento crítico							
6	Orientación al aprendizaje							
7	Pensamiento práctico							
8	Pensamiento creativo							
9	Gestión del tiempo							
10	Resolución de problema							
11	Sentido ético							
12	Comunicación interpersonal							
13	Trabajo en equipo							
14	Orientación a la calidad							
15	Gestión de proyectos							
16	Diversidad e interculturalidad							
17	Toma de decisiones							
18	Gestión de bases de datos							
19	Pensamiento analítico							
20	Innovación							
21	Espíritu emprendedor							
22	Liderazgo							
23	Adaptación al entorno							
24	Tratamiento de conflictos y negociación							
25	Automotivación							
26	Creatividad							
27	Gestión por objetivos							

²⁶ Personas y/o organizaciones que contratan a los graduados de la universidad o personas y/o organizaciones que, a pesar de no existir pruebas de que contratan a los graduados de la universidad, parecieran tener puestos de trabajo interesantes para los graduados.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: OPINIÓN DE EMPLEADORES Y ACADÉMICOS.

La competencia mencionada a continuación es desarrollada satisfactoriamente por el estudiante durante su estancia en la universidad.

Su opinión de acuerdo con la escala:

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

<i>N^o</i>	Competencia genérica	1	2	3	4	5	6	7
1	Comunicación verbal							
2	Comunicación escrita							
3	Comunicación en lengua extranjera							
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación							
5	Pensamiento crítico							
6	Orientación al aprendizaje							
7	Pensamiento práctico							
8	Pensamiento creativo							
9	Gestión del tiempo							
10	Resolución de problemas							
11	Sentido ético							
12	Comunicación interpersonal							
13	Trabajo en equipo							
14	Orientación a la calidad							
15	Gestión de proyectos							
16	Diversidad e interculturalidad							
17	Toma de decisiones							
18	Gestión de bases de datos							
19	Pensamiento analítico							
20	Innovación							
21	Espíritu emprendedor							
22	Liderazgo							
23	Adaptación al entorno							
24	Tratamiento de conflictos y negociación							
25	Automotivación							
26	Creatividad							
27	Gestión por objetivos							

Anexo 6. Encuesta para estudio piloto: estudiantes

IMPORTANCIA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: OPINIÓN DE ESTUDIANTES

La siguiente competencia es muy importante para mi trabajo en la empresa como futuro profesionalista.

Su opinión de acuerdo con la escala: señalarla con una cruz (x).

	1	2	3	4	5
	Completamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Completamente de acuerdo
<i>N^o</i>	Competencia genérica				
1					1 2 3 4 5
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

- 16 Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas, sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.
- 17 Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
- 18 Organizar con eficacia (estructurar, recoger, procesar y obtener resultados) la información en una situación o un fenómeno, y aprovechar eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para la gestión de bases de datos.
- 19 Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.
- 20 Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.
- 21 Realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea.
- 22 Influir sobre las personas y /o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
- 23 Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad.
- 24 Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.
- 25 Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar.
- 26 Abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.
- 27 Dirigir una misión (académica, empresarial, lúdica o personal) hacia el alcance de unos objetivos personales o grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: OPINIÓN DE ESTUDIANTES

Desarrollé satisfactoriamente la siguiente competencia gracias a la formación recibida en la universidad.

Su opinión de acuerdo con la escala:

N ^o	Competencia genérica	Escala de acuerdo				
		1	2	3	4	5
		Completamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Expreso con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándome a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y la adhesión.					
2	Me relaciono eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que pienso y/o siento, mediante la escritura y los apoyos gráficos.					
3	Entiendo y me hago entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la mía.					
4	Utilizo las técnicas de información y comunicación (TIC) como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.					
5	Cuestiono las cosas y me intereso por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto míos como ajenos.					
6	Utilizo el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo (relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos y la utilización del nuevo esquema mental generado).					
7	Se me facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la formación disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia.					
8	Genero procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.					
9	Distribuyo el tiempo de forma ponderada en función de las propiedades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que me interesa desarrollar.					
10	Identifico, analizo y defino los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.					
11	Me inclino positivamente hacia el bien moral de mi mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.					
12	Me relaciono positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que pienso y/o siento, por medios verbales y no-verbales.					
13	Me integro y colaboro de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.					
14	Busco la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua.					
15	Preparo, dirijo, evalúo y hago seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz, desarrollando una idea hasta concretarla en un servicio o producto.					
16	Comprendo y acepto la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas, sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.					

- 17 Elijo la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándome del alcance y consecuencias de la opción tomada.
- 18 Organizo con eficacia (estructuro, recojo, proceso y obtengo resultados) la información en una situación o un fenómeno, y aprovecho eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para la gestión de bases de datos.
- 19 Distingo y separo las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.
- 20 Doy una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.
- 21 Realizo proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea.
- 22 Influyo sobre las personas y/o grupos anticipándome al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
- 23 Afronto situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que me permite seguir actuando con efectividad.
- 24 Trato y resuelvo las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.
- 25 Afronto mis propias capacidades y limitaciones, empeñándome en desarrollarlas y superarlas para ocuparme con interés y cuidado en las tareas a realizar.
- 26 Abordo y respondo satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.
- 27 Dirijo una misión (académica, empresarial, lúdica o personal) hacia el alcance de unos objetivos personales o grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.

Anexo 7. Guía de entrevista: directivos académicos

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN



GUIA DE ENTREVISTA: DIRECTIVOS ACADÉMICOS

**Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad en
alumnos del área de ciencias administrativas en IES del noroeste de
México. Estudio comparativo
(CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS)**

Comité de tutores:

Dra. María del Rocío Quesada Castillo

Dr. Eduardo Morales Ramos

Dr. Francisco García Fernández

Mtro. Vicente Armenta López

Culiacán, Sinaloa, México, a 27 de febrero de 2013

GUÍA DE LA ENTREVISTA²⁷ (SEMIESTRUCTURADA) SOBRE COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD A DIRECTIVOS ACADÉMICOS.

Datos

Fecha: _____ Hora inicio: _____ Hora terminación: _____
 Lugar (ciudad y sitio especificado): Culiacán, Sinaloa, México
 Entrevistador: Mtro. Vicente Armenta López
 Entrevistado(a): _____

Introducción

La presente entrevista se realiza con el propósito de obtener datos de primera mano, referente a las competencias de empleabilidad desarrolladas durante la vida académica de los estudiantes del área económico-administrativa en IES del noroeste de México. Los entrevistados son personas (académicos²⁸) que tienen que ver con la gestión educativa de dichas competencias en educación superior. Los datos obtenidos por medio de la entrevista serán utilizados para contrastar lo que dice la teoría con respecto a las competencias, así como, complementar lo observado por medio de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes.

Características de la entrevista

Los resultados de la entrevista serán utilizados de manera confidencial por el autor, por lo que la identidad del entrevistado no será expuesta en ningún momento. Se estima que el tiempo promedio de la entrevista será como máximo de una hora.

Preguntas

1. ¿Cuál es su nombre completo y el puesto que desempeña actualmente en la institución?
2. En términos generales, ¿qué actividades desarrolla en el puesto donde se desempeña dentro de la institución?
3. En los medios de comunicación, en ocasiones se expresa que existe una brecha entre las instituciones de educación superior y las empresas, respecto al tipo de formación que reciben los alumnos durante su estancia en la institución y lo que se requiere de los mismos alumnos en el campo de trabajo, ¿usted qué opina al respecto?
4. ¿Considera usted que la formación académica que reciben actualmente los alumnos del área de los negocios, en IES del noroeste de México, es la adecuada para su buen desempeño profesional?, ¿cuál es su opinión al respecto?

²⁷ Definición de entrevista cualitativa: reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (Hernández Sampieri *et al*, 2010, p. 418).

²⁸ Académicos: Directores de unidad, facultad o escuela (3). Coordinadores de carrera (licenciatura) (12). Coordinadores académicos de unidad, facultad o escuela (3). Un total de 18 sujetos de estudio.

5. ¿Qué opinión tiene acerca del nivel de empleabilidad (en su campo laboral) con que egresan los alumnos de carreras del área económico-administrativa en IES del noroeste de México (tales como: Administración, Contaduría, Mercadotecnia, Negocios y Comercio Internacional, Finanzas, etc.)?
6. ¿La licenciatura que usted coordina o dirige, que herramientas proporciona al estudiante, de tal forma que estas le permitan ingresar al campo de trabajo acorde a su profesión?
7. ¿Qué posibilidades de mejorar la empleabilidad de los jóvenes egresados ofrece la carrera que usted coordina en esta institución?
8. ¿Qué competencias genéricas o de empleabilidad son realmente importantes en la formación profesional del estudiante del área económico-administrativa en IES del noroeste mexicano? (Proporcionar lista para elegir competencias).
9. ¿Qué opinión tiene referente a la vinculación entre la IES y los centros de trabajo?
10. ¿Considera que los egresados de carreras de Ciencias de la Administración tienen amplias posibilidades de incorporarse a la vida laboral en su área profesional?
11. ¿Cree que la formación basada en competencias de empleabilidad que recibe el estudiante de Ciencias de la Administración en la IES es la adecuada para su buen desempeño profesional?
12. ¿Qué opinión le merece la relación entre las competencias de empleabilidad desarrolladas por los alumnos en las IES del noroeste mexicano y las competencias laborales que le requiere la empresa?
13. ¿En su opinión, que tan competente es el egresado actual en Ciencias de la Administración en las IES del noroeste mexicano, en comparación con los egresados de otras universidades del país y del extranjero?
14. ¿Qué competencias genéricas o de empleabilidad logra desarrollar realmente el egresado en ciencias económico-administrativas en IES del noroeste de México durante su formación profesional? (Proporcionar lista para elegir competencias).
15. ¿Qué competencias genéricas o de empleabilidad logra desarrollar realmente el alumno egresado en la carrera que usted dirige? (Proporcionar lista para elegir competencias).
16. En el modelo de educación basada en competencias (EBC), ¿qué actividades académicas (docentes) coadyuvan al desarrollo de las competencias genéricas del alumno?
17. En el modelo EBC, ¿cuáles son las estrategias que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas del alumno?
18. En el modelo EBC, ¿qué prácticas de gestión propician el desarrollo de las competencias genéricas del alumno?
19. ¿Desde su punto de vista, que se debe mejorar en las IES del noroeste mexicano, o en su institución para lograr el óptimo desarrollo de competencias de empleabilidad en los alumnos?

Bibliografía

Hernández, Sampieri Roberto; Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Perú: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, p. 418.

Para responder las preguntas 8 y 15 de la guía.

Nº	Competencia genérica	Señalar Importancia ✓	Señalar desarrollo ✓
1	Comunicación verbal		
2	Comunicación escrita		
3	Comunicación en lengua extranjera		
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación		
5	Pensamiento crítico		
6	Orientación al aprendizaje		
7	Pensamiento práctico		
8	Pensamiento creativo		
9	Gestión del tiempo		
10	Resolución de problemas		
11	Sentido ético		
12	Comunicación interpersonal		
13	Trabajo en equipo		
14	Orientación a la calidad		
15	Gestión de proyectos		
16	Diversidad e interculturalidad		
17	Toma de decisiones		
18	Gestión de bases de datos		
19	Pensamiento analítico		
20	Innovación		
21	Espíritu emprendedor		
22	Liderazgo		
23	Adaptación al entorno		
24	Tratamiento de conflictos y negociación		
25	Automotivación		
26	Creatividad		
27	Gestión por objetivos		
	Otras no incluidas y que usted considere importantes...		
28			
29			
30			
31			

Sus comentarios serán tratados confidencialmente.

Se agradece su colaboración.

De ser necesario, ¿colaboraría de nuevo en otros trabajos?

Anexo 8. Cuestionario aplicado a profesores

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN



CUESTIONARIO: PROFESORES

**Estrategias para el desarrollo de competencias de empleabilidad en
alumnos del área de ciencias administrativas en IES del noroeste de
México. Estudio comparativo**

(CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS)

Comité de tutores:

Dra. María del Rocío Quesada Castillo

Dr. Eduardo Morales Ramos

Dr. Francisco García Fernández

Mtro. Vicente Armenta López

Culiacán, Sinaloa, México, a 9 de mayo de 2013

Cuestionario para académicos**HORA DE INICIO:**

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias y habilidades* que pueden ser importantes para el buen desempeño de las profesiones de **Ciencias de la Administración** (Administración, Contaduría, Mercadotecnia, Negocios, etc.). Por favor, conteste a cada una de las preguntas, respondiendo en la columna de la derecha cuando tenga opciones. Sus respuestas serán muy valiosas para la mejora de la planificación de las asignaturas correspondientes a los estudios de futuros alumnos de esta área.

Agradecemos sinceramente su colaboración

Datos generales

1. Género:
 - a) Femenino
 - b) Masculino

2. Nombre de la Institución de Educación Superior (IES) donde labora:
 - a) UAS
 - b) UdeO
 - c) ITESM

3. Años trabajando en la IES:

4. ¿Cuál es su categoría laboral, como maestro?
 - a) Asignatura interino completo base
 - b) Asignatura base
 - c) Tiempo
 - e) Otra. Especificar.

5. Máximo nivel académico que ostenta actualmente:
 - a) Licenciatura
 - b) Maestría
 - c) Doctorado
 - e) Otro. Especificar, por favor:
6. Nombre de la carrera que estudió en nivel licenciatura:

7. Área académica o departamento donde tiene su mayor carga grupal:

7. ¿Cree que la formación basada en competencias que recibe el estudiante de Ciencias de la Administración en la IES es la adecuada para su buen desempeño profesional?
 - (1) Totalmente en desacuerdo
 - (2) Ligeramente en desacuerdo
 - (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - (4) Ligeramente de acuerdo
 - (5) Totalmente de acuerdo
8. ¿Considera que los egresados de Ciencias de la Administración tienen amplias posibilidades de incorporarse a la vida laboral en su área profesional?
 - (1) Totalmente en desacuerdo
 - (2) Ligeramente en desacuerdo
 - (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 - (4) Ligeramente de acuerdo
 - (5) Totalmente de acuerdo

Por favor, ordene del 1 al 10, las 10 competencias genéricas que considere más importantes (siendo 1 la más importante) para la formación profesional del estudiante en el área de Ciencias de la Administración.

Nº	Competencia genérica	Ordenar
1	Comunicación verbal	
2	Comunicación escrita	
3	Comunicación en lengua extranjera	
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación	
5	Pensamiento crítico	
6	Orientación al aprendizaje	
7	Pensamiento práctico	
8	Pensamiento creativo	
9	Gestión del tiempo	
10	Resolución de problemas	
11	Sentido ético	
12	Comunicación interpersonal	
13	Trabajo en equipo	
14	Orientación a la calidad	
15	Gestión de proyectos	
16	Diversidad e interculturalidad	
17	Toma de decisiones	
18	Planificación	
19	Pensamiento analítico	
20	Innovación	
21	Espíritu emprendedor	
22	Liderazgo	
23	Adaptación al entorno	
24	Tratamiento de conflictos y negociación	
25	Orientación al logro	
26	Creatividad	
27	Gestión por objetivos	
	Otras no incluidas y que usted considere importantes...	
28		
29		
30		

Se le agradece, ordene del 1 al 10, las 10 competencias genéricas que mejor desarrolla el estudiante (siendo 1 la mejor desarrollada) a través de los contenidos temáticos de las materias, durante su formación académica.

Nº	Competencia genérica	Ordenar
1	Comunicación verbal	
2	Comunicación escrita	
3	Comunicación en lengua extranjera	
4	Uso de las tecnologías de la información y la comunicación	
5	Pensamiento crítico	
6	Orientación al aprendizaje	
7	Pensamiento práctico	
8	Pensamiento creativo	
9	Gestión del tiempo	
10	Resolución de problemas	
11	Sentido ético	
12	Comunicación interpersonal	
13	Trabajo en equipo	
14	Orientación a la calidad	
15	Gestión de proyectos	
16	Diversidad e interculturalidad	
17	Toma de decisiones	
18	Planificación	
19	Pensamiento analítico	
20	Innovación	
21	Espíritu emprendedor	
22	Liderazgo	
23	Adaptación al entorno	
24	Tratamiento de conflictos y negociación	
25	Orientación al logro	
26	Creatividad	
27	Gestión por objetivos	
	Otras no incluidas y que usted considere importantes...	
28		
29		
30		

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: OPINIÓN DE PROFESORES

Lea cuidadosamente y responda sinceramente la pregunta.

Seleccione la opción de respuesta 1, 2, 3, 4 o 5 que mejor describa el desempeño del estudiante promedio de último grado de esta IES, en cada uno de los siguientes cuestionamientos y escriba su respuesta en la columna de la izquierda:

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
1	En una comunicación verbal, ¿controla suficientemente sus nervios para expresarse en público?	Los nervios le impiden expresarse, se bloquea.	Se le notan los nervios, que la está pasando mal, aunque esto no le impide la expresión.	Se expresa con cierta tranquilidad.	Se expresa con seguridad.	Se expresa con naturalidad, con un dominio destacado.
2	Al comunicarse por escrito, ¿expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos?	Es confuso en sus expresiones. Resulta muy difícil que le entiendan.	Las expresiones se entienden pero su escrito es desordenado.	Presenta los diferentes aspectos del tema en un orden lógico.	Incluye una introducción, un desarrollo y una conclusión.	Ordena el texto en epígrafes y párrafos.
3	Al comunicarse en una lengua extranjera (por ejemplo, inglés), ¿entiende textos con claridad?	No entiende textos breves y sencillos muy ligados a su área de estudio.	Tiene dificultad para entender con claridad textos breves y sencillos muy ligados a su área de estudio.	Entiende textos breves y sencillos muy ligados a su área de estudio.	Tiene facilidad para entender la información principal de discursos orales y escritos en contextos sencillos.	Entiende con claridad la información principal de textos orales y escritos de ámbito académico y profesional básicos.
4	En búsquedas por Internet, ¿encuentra la información necesaria en la web?	Desaprovecha oportunidades evidentes de información disponible en la web.	Realiza búsquedas demasiado amplias o incompletas (no utiliza buenos criterios).	Encuentra la información que necesita.	Realiza búsquedas ajustadas en tamaño y acertadas en el interés.	Destaca por su rapidez y acierto en la formulación de criterios de búsqueda.
5	En el momento que sea necesario, ¿muestra una actitud crítica ante la realidad?	Nunca se cuestiona la situación o la realidad en la que vive.	Se cuestiona ciertas situaciones de la realidad en la que vive.	Muestra una actitud crítica ante la realidad en la que está inmerso.	Se hace preguntas e indaga en la realidad, reflexionando sobre la misma.	Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad.
6	En su proceso de aprendizaje, ¿pregunta para aprender y se interesa por aclarar sus dudas?	Recibe información que no entiende, sin que se genere dudas o preguntas.	Sólo pregunta a solicitud del profesor o para solucionar problemas concretos.	Plantea dudas y preguntas sobre la información recibida, para comprender la asignatura.	Sus dudas y preguntas tratan de complementar la información recibida para aprender.	Plantea preguntas y dudas que muestran un cuestionamiento exacto de lo aprendido.
7	Al llevar a cabo una tarea determinada, ¿utiliza correctamente los elementos de información de que dispone?	No toma en cuenta todos los elementos de información disponibles.	Mezcla elementos de información relevante con los irrelevantes.	Identifica correctamente todos los elementos de información relevantes que se le suministran.	Identifica, además, los elementos de información relevantes que le faltan.	Plantea supuestos razonados sobre las lagunas de información.
8	Ante una situación dada, ¿establece variedad de ideas alternativas?	No plantea ideas alternativas.	Le cuesta proponer ideas alternativas.	Propone variedad de ideas alternativas.	Ofrece diversas ideas bien elaboradas.	Justifica razonadamente la variedad de ideas presentadas.
9	En su quehacer, ¿define claramente las	No tiene objetivos	Sus actividades se limitan a cumplir	Hace un listado semanal o diario	Compagina las	Registra regularmente el

	actividades a cumplir en el corto plazo?	explícitos a corto plazo.	con lo que le exigen externamente.	de las actividades que va a realizar.	actividades académicas o laborales, con las de su vida personal (ocio, familia, intimidad).	grado de cumplimiento de sus actividades.
10	Al enfrentar un problema, ¿presenta opciones de solución que son efectivas en la mayoría de los casos para resolver los problemas?	No presenta ninguna solución.	Presenta soluciones, pero no son efectivas.	Presenta más de una opción de solución efectiva.	El conjunto de opciones que propone presenta diversidad y son soluciones efectivas.	En las opciones que propone destacan: diversidad, rigor y coherencia internos.
11	Por comportamiento social, ¿respeta y pone en práctica las normas establecidas en el seno del grupo al que pertenece?	Le cuesta respetar todas las normas existentes dentro del colectivo del que forma parte.	Tiene dificultades para asimilar las normas existentes en el contexto educativo del que forma parte.	Participa en prácticas y actividades propias de ese colectivo y ese contexto de acuerdo a las normas existentes.	Se esfuerza por interpretar y dar sentido a cada uno de los elementos normativos de una situación concreta del contexto educativo	Toma conciencia a través de un proceso de reflexión y deliberación de los aspectos normativos que acompañan a algunas situaciones y de su papel como horizonte de valor.
12	Al momento de establecer comunicación, ¿escucha y entiende las ideas de los demás aunque sean opuestas a la suya.	No entiende a sus interlocutores y sólo presta atención a lo que le interesa.	Dificulta los flujos de comunicación para resaltar sus ideas.	Escucha a todos sin criticar y juzgar sus opiniones.	Demuestra interés por las ideas y discursos ajenos.	Demuestra comprensión hacia todas las opiniones.
13	En un equipo de trabajo, ¿realiza las tareas que le son asignadas en los plazos requeridos?	No cumple las tareas asignadas.	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa.	Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	La calidad que logra en la tarea asignada supone una gran aportación al equipo.	Además de cumplir con la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el del resto de los miembros del equipo.
14	Para realizar su trabajo con calidad, ¿sigue las normas que se dictan para las tareas académicas?	No tiene en cuenta las normas dadas.	Cumple parcialmente las normas.	Cumple las normas académicas básicas.	Cumple con gran adecuación las normas.	Cumple con las normas y propone mejora de las mismas.
15	Al desarrollar una idea para concretarla en un servicio o producto ¿planea y asigna los tiempos necesarios para completar las acciones previstas del proyecto?	No prevé los tiempos necesarios para las acciones.	Prevé a grandes rasgos los tiempos necesarios para las acciones.	Planifica detalladamente los tiempos para las acciones.	Incorpora una previsión de tiempo adicional para imprevistos.	Prevé mecanismos de seguimiento del cumplimiento de tiempos.
16	Cuando se relaciona con personas distintas a él, ¿no discrimina a estas por razones de diferencia social o cultural?	Es despectivo con personas que considera distintas.	Desconsidera las prácticas sociales ajenas por estimarlas asociales.	Respeto la condición y prácticas culturales de otras personas.	Reconoce en las prácticas sociales ajenas cualidades sociales diferentes.	Procura conocer el porqué de los hábitos y comportamientos sociales de personas diferentes.
17	Habitualmente, ¿toma decisiones con seguridad?	Se bloquea en la toma de decisiones.	Se muestra inseguro al tomar decisiones.	Toma sus decisiones con seguridad.	Toma la decisión y sabe justificarla.	Destaca por la seguridad que tiene y transmite al tomar decisiones.

18	Para realizar un proyecto, ¿organiza los procesos y procedimientos adecuados a sus actividades?	Es desorganizado, afectando con ello su rendimiento.	Establece un orden para la realización de las tareas.	Organiza las tareas en el tiempo.	Establece un plan de trabajo personal para todas sus actividades.	Planifica eficazmente sus actividades para organizar sus medios y su disponibilidad.
19	Durante un proceso de análisis, ¿interpreta series sencillas de datos (de una variable o temporales)?	No es capaz de interpretar un conjunto de datos numéricos.	Comete errores al interpretar series sencillas de datos.	Calcula medias, porcentajes y tendencias constantes.	Explica el significado del análisis de los datos.	Construye conclusiones a partir del análisis de los datos.
20	Durante el proceso de trabajo, ¿busca nuevos procedimientos y métodos para hacer las cosas?	No busca procedimientos distintos de hacer las cosas.	Le cuesta buscar y encontrar procedimientos alternativos de hacer las cosas.	Plantea alternativas respecto al proceso a seguir y los métodos a emplear.	Analiza procedimientos alternativos de acción.	Valora procedimientos alternativos de acción.
21	Al emprender, ¿pone en marcha nuevos proyectos de alcance?	Carece de iniciativa para poner en marcha proyectos de cierta complejidad	Se bloquea ante proyectos complejos, aunque los inicie.	Toma la iniciativa para emprender proyectos complejos.	Pone en marcha proyectos ambiciosos.	Destaca por la capacidad de iniciativa y por el entusiasmo que desarrolla en proyectos de cierta envergadura.
22	En el trabajo día a día, ¿comunica sus iniciativas con claridad?	Evita u omite comunicar sus planteamientos.	Le cuesta hacer entender sus planteamientos a otros.	Comunica sus iniciativas con claridad.	Suele convencer a la hora de transmitir sus iniciativas.	Consigue entusiasmar a otros con sus iniciativas.
23	Ante situaciones adversas de trabajo, ¿reacciona en forma positiva frente a las diferencias de opinión y críticas del profesor o de otros compañeros?	No soporta las sugerencias del profesor o de los compañeros. Reacciona negativamente.	La opinión del profesor o de los compañeros le disgusta y le desanima.	Acepta las críticas del profesor o de los compañeros.	Incorpora las críticas y sugerencias del profesor o de los compañeros a su forma de actuar, valorándolas muy positivamente.	Solicita comentarios y opiniones críticas del profesor o de los compañeros.
24	Ante una situación complicada, ¿busca alternativas y soluciones aceptables ante el conflicto, facilitando y asumiendo los compromisos?	Trata de imponer sus puntos de vista. No sabe ceder. Se enfada si no se sale con la suya.	Ante las diferencias de intereses, prefiere ceder o huir para evitar el conflicto.	Una vez que ha escuchado, se muestra abierto a considerar las propuestas de sus compañeros y a ceder para alcanzar un acuerdo.	Contribuye activamente en el diálogo con sus propuestas para lograr acuerdos y compromisos con sus compañeros.	Trata de conciliar e integrar las distintas posturas para lograr acuerdos que satisfagan a todos los implicados.
25	De acuerdo con su forma de ser, ¿es perseverante en sus actividades habituales?	No muestra constancia en su trabajo cotidiano.	Le cuesta centrarse en los proyectos y actividades que debe realizar.	Manifiesta perseverancia en lo que hace o se propone.	Destaca por la constancia de su esfuerzo continuado en todo lo que hace.	No se detiene ante ningún obstáculo y lo considera como un nuevo desafío.
26	Como una manera de actuar, ¿basándose en lo que conoce, genera nuevas ideas o soluciones a situaciones o problemas?	No es capaz de extrapolar sus conocimientos a otros campos?	Es capaz de extrapolar sus conocimientos, pero ello no le ayuda a generar nuevas ideas.	Reconoce ideas valiosas o soluciones prácticas que hayan funcionado en otro entorno.	Genera nuevas ideas por analogía con otras situaciones o problemas ya vividos.	Reconoce ideas valiosas o soluciones prácticas que hayan funcionado en otro entorno y las adapta y desarrolla en el suyo.

27	Para lograr lo que se propone, ¿establece sus propias metas y objetivos a corto y medio plazo?	No define sus propias metas y objetivos. O actúa sin relación a ellos.	Establece metas inapropiadas o no se implica con ellas.	Es capaz de establecer sus propios objetivos adecuadamente.	Establece bien sus metas y se implica en su consecución.	Tiene un plan bien establecido, que sabe justificar, muestra implicación y es capaz de llevarlo a término.
----	--	--	---	---	--	--

Muchas gracias por su colaboración.

HORA DE TERMINACIÓN:

Anexo 9. Transcripción de entrevistas grabadas

ANEXO: ENTREVISTA GRABADA

	Datos de la entrevista
ENTREVISTADO	DIRTEC 2
INVESTIGADOR	Vicente Armenta López
DÍA	15/03/13
HORA	12:00 A.M.
LUGAR	IES privada
TIEMPO TOTAL	50 minutos
TIEMPO EFECTIVO	35 minutos
DIFICULTADES	Ninguna, todo transcurrió normalmente
Nº DE PREGUNTAS	16
OBSERVACIONES	El entrevistado mostró mucha disponibilidad

Investigador: Muy Bien, en primera instancia te voy a preguntar, ¿cuál es tu nombre completo?

DIRTEC 2: Muy bien, mi nombre completo es Lourdes Lizet Coronel García

Investigador: Gracias, ¿cuál es el puesto que tienes actualmente?

DIRTEC 2: Soy Directora de la Carrera de Administración Financiera del Campus Sinaloa del Tec de Monterrey

Investigador: Dentro de tu puesto, ¿cuáles son las funciones en términos generales que desarrollas?

DIRTEC 2: Ok, en términos generales una de las funciones es generar credenciales para la carrera, es decir, buscar mayores ventajas para el alumno, por ejemplo, conseguirles certificaciones, conseguir apertura internacional para la carrera o sea generarles credenciales, vaya, que esta carrera tenga grandes expectativas para el alumno y cumplirlas por supuesto, hacer convenios con empresas para *internships* (pasantías o estancias), relacionar muy bien a la carrera para beneficio del alumno, esa es una de ellas, otra es la de mantener con este mismo nivel de la carrera, lograr la captación del alumno, obviamente no nos encargamos de estar trayendo nosotros a los alumnos, pero si no, la atracción de la carrera hacia ellos, pues sea lo que les interesa esa es otra, otra es obviamente cuidar al alumno junto tenemos un asesor cada carrera, cada Director tiene su asesor de diferentes carreras, pero también cuidar a los alumnos que tenemos dentro de la carrera por ejemplo, ver en qué nivel van, si ya le toca, por ejemplo, si ya pueden hacer un verano en el extranjero, un semestre darle la opción que no se les vaya pasando, cada maestro de cada materia es dueño de su clase, pero obviamente nosotros estar monitoreando, cualquier situación que pase dentro de la clase o con él, las faltas, con las calificaciones, etc. Pero cada alumno es independiente, por ejemplo, hay campus tan grandes que el alumno nunca conoce a su director, pero en este campus si, pues tratamos de tener un contacto directo con el alumno, que tenga confianza, cualquier problema que tenga que se nos haga saber para que nosotros podamos ayudarlo en su momento.

Investigador: Muy bien, referente a este trabajo que desarrollas, lo que persigue la institución es formar al alumno con un cierto nivel de empleabilidad, desde tu punto de vista y de acuerdo con la carrera que estas dirigiendo, como ves el nivel de empleabilidad que tienen los alumnos que egresan de tu carrera, en específico.

DIRTEC 2: De mi carrera en específico, yo lo veo en un nivel alto e incluso los alumnos tienen varias propuestas al momento que están en el último semestre y ya les están saliendo propuestas y al momento de graduarse pues ellos pueden decidir cual les conviene más, normalmente el Tec en todas las carreras maneja máximo 6 meses para conseguir empleo y si se ha cumplido, son muy pocos, bueno, no conozco ahorita personas que estén desempleados mayores de 6 meses, a menos que ellos no quieran buscar o al menos que ellos todavía no se quieran emplear o quieran irse un año al extranjero o de una vez estudiar la maestría, al menos esos casos, pero que de que encuentran si es alto. Por ejemplo, un financiero nosotros les damos la parte de mi carrera les damos herramientas que los hagan ser más competitivos, a diferencias de otras universidades, no quiero decir que estén mal los niveles de otras universidades, sino que tratamos de buscarle herramientas que hacen más atractivos a nuestros alumnos para las diferentes empresas o instituciones, por ejemplo, certificados a nivel internacional, en el caso de finanzas, certificado del *bloomberg* que es un programa financiero a nivel mundial muy importante, se certifiquen en *bloomberg*, estar capacitado para tener la capacidad de análisis financiero en las diferentes bolsas en el mercado, etc. También, tenemos la certificación de la AMIB que es la Asociación Mexicana de Intermediarios Bursátiles en México, este grado es muy importante, existen 6 grados, el que tienen número 6 o creo ya le aumentaron a 7, el que tiene el máximo grado es difícil de encontrar, aquí en Sinaloa solo tenemos uno, que es Guillermo Calles, él cuál es maestro de una de las materias aquí en el Tec para los financieros, y nuestros alumnos de aquí se gradúan con un grado 3, eso quiere decir que ellos ya pueden manejar bolsa, ya pueden ser asesores financieros en bolsa y todo eso, eso es un plus muy grande para los bancos, de hecho ahorita Banamex nos está solicitando financieros a nosotros porque sabe que tienen el grado de la AMIB, porqué, porque a esas instituciones les cuesta el capacitar a sus empleados, el capacitar a su gente y realizar ese examen es un costo elevado, los alumnos ya salen con ese grado lo cual es un plus muy grande, no tanto beneficio económico para la empresa como el alumno que ya tiene esas capacidades, otro es la experiencia internacional, el alumno se desarrolla además de adquirir otros conocimientos internacionales, se va al extranjero y vuelve con una experiencia de 5 años, yo creo, entonces el alumno ya es más independiente, ya sabe cómo manejarse en otras ciudades, el vivir solo es un grado un poquito de madurez con que salen los alumnos, todo ese currículo lo ven los empleadores como algo muy positivo, además de todas las actividades extraacadémicas que se tienen y que tratamos de desarrollar, por ejemplo, la parte del compromiso social, a veces en una entrevista laboral les importa más a los empleadores la parte extra curricular, de que si hace algún deporte, si hizo alguna actividad social, apoyar a la comunidad, etc. O algún *hobby*, que todo lo que ha estudiado, todo esto se desarrolla aquí, pues están varios deportes, arte, baile, música, teatro, toda la parte social, ellos ya tienen que tener su servicio social comunitario, además, hay muchas materias de formación ética y de ciudadanía que llevan alrededor de su carrera, yo creo, que esas son competencias que se le dan al alumno para ser más atractivos al momento de ser egresados, además, de que el espíritu emprendedor que tenemos, la transversalidad en todas las carreras es parte del emprendimiento, la parte de visión global, etc. Los valores, todo eso van formando al alumno para después ser más competitivos.

Investigador: De acuerdo, Lizet, se dice en los medios de comunicación, a veces se ve muy reiterativo en eso de que existe una brecha o una diferencia entre el nivel de formación o de lo que sucede en las instituciones de educación superior en las IES y con respecto a

los centros de trabajo, como que en la IES se hace una cosa y en los centros de trabajo se hace otra cosa, desde tu punto de vista y de acuerdo con la institución que representas y con lo que haces, ¿qué opinión tienes de esto?

DIRTEC 2: Una pregunta, en los centros de trabajo se refiere ya a las empresas que se hace una cosa en la escuela y se hace otra cosa en el trabajo, ¡híjole! puede tener varias variables, yo le veo muchas veces no aplicamos todo el conocimiento académico en nuestro centro de trabajo o de acuerdo al puesto que tengamos, yo que soy ex alumna de aquí a lo mejor le puedo hablar como una egresada, yo, que soy egresada de la carrera de finanzas especialmente inicie trabajando en la parte de finanzas, pero poco a poco se fueron moviendo de acuerdo a lo mejor de otras habilidades que traía no solo financieras, se fueron moviendo para que yo después me pase a gobierno, después a otras instituciones y se fue acomodando de tal manera que de repente decía ¡ha caray! y ¿cómo llegue aquí? y yo creo que se forman de tal manera las habilidades de ciertas aptitudes que tiene el alumno para el poder estar en cualquier condición, entonces el que se haga una cosa en la escuela y se haga otra cosa en el trabajo, pues a lo mejor depende de cómo vaya el relacionándose o de acuerdo a las habilidades que vaya teniendo en su trabajo, uno empieza queriendo hacer lo de su carrera, obviamente muchos lo consiguen, pero las posibilidades a lo mejor que están actualmente en México económicamente no permiten y la demanda laboral no permita a lo mejor que todos estén en los puestos que quieren, a veces dicen no maestra, pero nada de lo que vi en la escuela me ayudó acá porque son cosas diferentes, a lo mejor dicen, está muy fácil el obtener tal trabajo y de repente te encuentras con que no, o te decían una cosa en la escuela así, pues suele pasar, nosotros tratamos de que disminuya eso, le comentaba que en el caso de LAF si encuentran trabajo muy rápido, porque considero que es una carrera muy completa, que puede irse a diferentes actividades, tanto administrativas, como de negocios internacionales, financieras, etc. De emprendimiento, a lo mejor pudiera quedar en muchos lugares este alumno.

Investigador: Y que me puedes decir acerca de la vinculación que existe en esta institución con los centros de trabajo, o sea, las empresas.

DIRTEC 2: Existe un departamento en el Tec que se llama Centro de Vida y Carrera, este centro de carrera se encarga precisamente de ir formando al alumno desde que está más o menos, casi a mitad de su carrera, con otras instituciones, incluso, este Centro de Vida y Carrera le da seguimiento al alumno cuando se gradúa, le está mandando vacantes, le está mandando, está viendo toda la parte de actividad profesional no lo deja al ex alumno, e incluso uno como ex alumno le siguen llegando los correos, las oportunidades, cursos, talleres, etc. Para seguir a la vanguardia, lo agarra el alumno y va viendo su perfil y de acuerdo a lo que el alumno quiera o el perfil del alumno pues se le van ofreciendo prácticas profesionales en diferentes empresas o instituciones, van haciendo las prácticas. Por ejemplo, si no se sintió cómodo en alguno, pues a lo mejor se va con otro o puede diversificar para poder conocer de todo, hay veces que los mismo alumnos dicen yo ya termine mi servicio profesional pero quiero seguir practicando, luego, se le sigue vinculando con empresas, actualmente no tengo el número exactamente, lo deben de tener en el Centro de Vida y Carrera, el número de empresas con las que tenemos asociación o con los vinculados, pero si es muy grande, a mi me ha tocado que ha llegado incluso a nivel nacional y nivel mundial porque el alumno tiene su currículum, sus datos, en la bolsa de trabajo del Tec, que lo maneja el Centro de Vida y Carrera, la mayoría de las grandes empresas empleadores entran a esta bolsa y revisan o lo piden directamente al Tec. Por

ejemplo, ahorita que Banamex nos habló, me dicen, me urge alguien que tenga el certificado de la AMIB y tales características, y me dicen que tengan un año de haber egresado, les mande a los últimos que hicieron el examen y todo eso, a ver si sale un interesado, algunos ya están trabajando, pero posiblemente les interese también eso, no los va dejando en la parte profesional, los lleva de la mano hasta que tengan -a lo mejor- el trabajo que quieren, y que todavía le siguen mandando opciones por si desean agarrar otras opciones, yo siento que es una buena herramienta, ya que a lo mejor el alumno no se siente solo ¡ha hijole! ya me gradué, pero ya me dejaron por mi cuenta, a ver cómo le hago yo, ir a tocar puertas y eso, pero es diferente, uno que ya te va acompañando o ya te entrenaron desde casi la mitad de tu carrera para hacer eso.

Investigador: Muy bien, ¿consideras que el Tecnológico de Monterrey hace lo suficiente o necesario para garantizar que todo alumno que egresa del Tec sea inserto en su campo de trabajo?

DIRTEC 2: Yo creo que sí, por lo menos estamos viendo todas las vertientes necesarias, se creó el Centro de Vida y Carrera, se crearon las bolsas, se crean los *internships*, se crea el trabajar en otras empresas en el extranjero etc., para que el alumno se vaya relacionado, también, incluso, es importante mencionar, muchos se van en el mismo Centro de Vida y los mismos maestros del Tec con la Dirección, los van vinculando, el que el alumno vaya teniendo contactos importantes con empresas, personajes importantes de la región, para que vayan teniendo relación con estos personajes y en algún momento les puedan apoyar al momento de egresar o de querer conseguir algo, pues se trata de hacer lo posible para que esto suceda, garantizarles trabajos a todos.

Investigador: Y un poco redundando en eso del nivel de empleabilidad, con el que es formado el alumno egresado del Tec, garantiza el hecho de que él va ser empleado e incluso pudiera hacer otras cosas, ya egresando del Tec.

DIRTEC 2: Creo que si pudiera garantizar, también, otra parte muy importante, es la parte del emprendimiento, por ejemplo, antes, en tiempos pasados, se les formaba a los alumnos, y yo creo que en la mayoría de las instituciones, se formaban para ser un buen empleado - a lo mejor- ir creciendo poco a poco y llegar a ser gerente o a lo mejor ser director, pero ahora la tendencia es formarlo en la parte de emprendimiento, o sea decirles, sabes, a lo mejor no quieres ser empleado, tu quieres -a lo mejor- ser tu propio jefe, quieres poner tu negocio, quieres crear fondos de empleos para otro y ese es el perfil que también queremos ponerle a los alumnos, la parte de innovación y emprendimiento, que el alumno sea capaz también de dirigir un empresa, sea capaz también de poner su propio negocio, de traer nuevas tecnologías, nuevas invenciones, o hacer mejoras para tener una empresa competitiva. Se dan muchas materias y hay muchos eventos en la parte de emprendimiento pragmático, sobre todo no solamente el ser emprendedor tiene que ser que tengan su propia empresa, también un emprendedor puede ser que dentro de una empresa que no es suya hacer mejoras para la empresa, el proponer cambios, el hacer que las cosas se den, el ir creciendo poco a poco, es ser un emprendedor, también.

Investigador: ¿Que desarrollen nuevas ideas para la empresa?

DIRTEC 2: Así es, porque es la preocupación de muchos alumnos y a lo mejor de muchos padres, a ver, mi hijo tendrá trabajo en cuanto salga, a lo mejor no te voy a garantizar exactamente como Tec, te garantizo que tienes todo para que lo puedas tener, pero que tal si, mejor te comprometes como un empleador, que tal si vas formando tu propia empresa, te vas a un océano azul, no a un océano menos competitivo, donde vas a competir con

millones de jóvenes más que van egresando y que van por tu mismo puesto, vete a tu océano azul, haz lo que no hacen los demás, emprende, busca, siempre hay algo que se puede hacer, y en lugar de estar con estos millones de competidores mejor creas tu propia empresa y eres empleador, y eres tu propio jefe, y generas tus propios ingresos, eso también se está metiendo en la parte de transversalidad, quiere decir en todas las carreras, el emprendimiento.

Investigador: Muy bien, he tenido conocimiento porque lo he visto impreso y he escuchado, me lo ha comentado el propio Humberto de la existencia de un paquete de competencias alrededor de 8 competencias.

DIRTEC 2: Si, del egresado.

Investigador: Dentro de estas competencias genéricas, desde mi punto de vista considero que son las más importantes a desarrollar por el Tec, y están elaboradas de acuerdo a lo que el Tec ha concebido como competencia, en mi caso te voy a mostrar 27 competencias que son así como si estuvieran separadas, porque en el caso de ustedes, una competencia genérica pudiera englobar varias de estas en una misma competencia, te voy a pedir por favor de estas 27 competencias e incluso aquí les pido que si hay otras que no están consideradas y consideres importantes pues me las puedes mencionar y las anotamos por aquí, o nada más mencionarlas, aquí de estas 27 podemos decir ¿cuál es el *top ten* de las 10 que son más importantes para ti y de acuerdo también con la carrera o el enfoque de la carrera que tu representas.

(En este momento, se pide al entrevistado seleccionar 10 competencias genéricas de un conjunto de 27 impresas en una tabla).

DIRTEC 2: Aquí se las selecciono.

Investigador: Si por favor.

DIRTEC 2: *Ok.* Aquí puedo identificar algunas que son de las 8 del *top ten*, como le pongo, aquí una palomita.

Investigador: Una palomita, nada más lo señalas.

DIRTEC 2: Liderazgo, espíritu emprendedor, en el caso de finanzas, liderazgo, toma de decisiones, todas son muy buenas, trabajo en equipo, diversidad, adaptación al entorno, conflictos y negociaciones, creatividad, tanto en resolución de problemas, como dar nuevas soluciones, ¿cuántas tengo que señalar?

Investigador: Son 10

DIRTEC 2: *Ok*

Investigador: Como decir, estas 10 el alumno necesariamente las tiene que llevar.

DIRTEC 2: Ah bueno, necesariamente, comunicación en lengua extranjera, comunicación verbal y escrita también, a lo mejor aquí puede ser una aprendizaje practico, creativo y crítico, podría ser también, resolución de problemas, e innovación, no claro, pues ya le tengo 10 todas me parecen muy bien

Investigador: Si, muy bien

DIRTEC 2: Si

Investigador: De hecho, el Tec de alguna forma desarrolla todo un conjunto de actividades y estrategias, desde la misma administración que representan ustedes, incluso los profesores que son los que ya están en contacto directo con el alumno y son los que en última instancia hacen que se desarrollen o no estas competencias en el alumno, ellos finalmente son los responsables.

DIRTEC 2: Así es.

Investigador: Ellos son mediadores entre la administración y el alumno.

DIRTEC 2: Ellos están día a día con el alumno.

Investigador: Así es, en contacto con ellos, para llevar a cabo estas competencias genéricas, desde el punto de vista de ustedes como administradores, como institución educativa, ¿qué es lo que hacen los directivos o la administración para tratar de que verdaderamente estas competencias genéricas sean desarrolladas por el alumno?

DIRTEC 2: Ok, primeramente, es muy importante la comunicación entre las direcciones de carrera o la parte administrativa con el profesor, es porque obviamente, no se puede estar separado porque aquí se quiere lograr algo y al final de cuenta no se hace, no vale la pena verdad, es un trabajo de alinear, que todos estemos alineados, que estemos unidos en el mismo barco, aquí se tiene mucha capacitación en los maestros, también, de hecho no nada más la parte dirección de carreras, yo no me encargo de los maestros, yo tengo mis maestros de finanzas que en realidad los están evaluando y dando seguimiento, es la Dirección Académica, ahí hay un director académico y hay diferentes responsables de cada área académica, por ejemplo, hay un responsable por parte de los maestros de ingenierías, hay un responsable por parte de la innovación, de otros maestros, hay otro responsable de números, matemáticas, estas personas están monitoreando constantemente a esos maestros en las clases, de hecho el alumno evalúa de cierta manera el aprendizaje obtenido en clase, tanto de las habilidades del maestro de la parte de tecnologías, la parte de innovación, la parte del uso de plataformas, el contenido de la materia, el ver si tiene relación la materia con la vida real o que no sea solamente académico, sino que sea también de resolución de problemas, etc. Todo esto le llega a la persona responsable de este sector académico y obviamente es el estar monitoreando, también, ve la parte de las faltas, la parte de las calificaciones y eso, y obviamente se reporta con el director de carrera, para en conjunto hacer algo, obviamente hay muchísimos alumnos y tratamos de darle la atención necesaria, también, se encargan de estar viendo lo referente al maestro, que el maestro este tomando cada semestre cursos de actualización, si hay algo nuevo en el Tec, alguna directriz que nos mandan desde la rectoría, que todos estén enterados, que todos se suban al mismo barco y obviamente hay evaluaciones posteriores, cursos, capacitaciones, talleres, etc. Y que se vea reflejado en las clases, lo más importante es la comunicación para que se logre lo que se trabaja o se emprende, desde la parte de arriba que llegue a todo el personal y a los alumnos.

Investigador: Desde tu muy respetada opinión, ¿cómo ves al egresado del Tec, sobre todo de tu carrera, de tu área, respecto al nivel de competitividad que pudiera tener comparativamente con alumnos egresados de otras universidades del país e incluso de universidades del extranjero.

DIRTEC 2: Ok, veo que si se les dan las herramientas necesarias para poder competir con alumnos de otras universidades tanto nacionales como extranjeras, si se les dan herramientas, y lo hemos probado porque alumnos que todavía no se gradúan ya tuvieron la oportunidad de compartir experiencias internacionales con alumnos de otros países y con alumnos de otras universidades, en una Universidad de Suiza donde fueron a hacer una especialidad de varias universidades y este alumno se pudo dar cuenta -a veces no lo ven estando aquí porque a lo mejor todos traen el mismo nivel- a todos les decían lo mismo, pero el que trato con otros alumnos de diferentes países y universidades, pues se dio cuenta, gracias a que mis maestros me enseñaron esto o gracias que en el Tec tuve la oportunidad de hacer estas cosas, pude pasar bien mi especialidad en el extranjero, misma que a todos

se le había hecho muy difícil y él la pudo pasar, pues muy bien, luego y nos dijo sabes que me ha servido mucho yo me quedo aquí, que bueno que estoy aquí me di cuenta del nivel de preparación que yo traía, no me había dado cuenta estando aquí. Creo que si les damos las herramientas a todos por igual, me refiero a los alumnos del Tec, las herramientas para ellos poder competir para tener las competencias internacionalmente con otras universidades, obviamente es y se trata de formar las habilidades, los valores, las competencias, etc. Para que puedan hacerlo ya estando allá, tenemos alumnos por todo el mundo que lo hacen, que tienen sus puestos en diferentes empresas en el extranjero, nacionales, tenemos líderes, un dato interesante es que los gobernantes de nuestro país, no recuerdo bien el dato pero Humberto lo maneja muy bien, hay un porcentaje muy alto de ex alumnos, los diferentes gobernadores de los estados, es un dato interesante, también que traen puestos de liderazgos, creo que si se les dan las competencias, obviamente mucho depende del alumno y de las oportunidades que agarre al presentarse, tenemos alumnos en la ONU, la alumna que está en la NASA, hay buena oportunidad, si las hay.

Investigador: Ok, aquí en este mismo cuadro, en esta columna, si me puedes ayudar para señalar de tu área, ¿cuáles son las competencias que mejor desarrolla el alumno?, igual, las 10 mejores, las que más desarrolle el alumno.

DIRTEC 2: Las que más desarrolle el alumno, estando estudiando verdad

Investigador: Si como estudiante

DIRTEC 2: Ok, aquí en el Tec, liderazgo, pensamiento creativo, resolución de problemas, trabajo en equipo.

Investigador: Y desde tu opinión ¿consideras que pudieran existir todavía por ahí algunos huecos? o que el Tec de Monterrey en todo su sistema, el programa que maneja pudieran haber cosas que no están y que ya se manejan nacionalmente y que el Tec todavía no las implemente o no las desarrolla o cosas que ya existen y las está trabajando, pero pudieran mejorarse.

DIRTEC 2: Siempre hay algo que mejorar, siempre se trata de estar a la vanguardia y al nivel, pero siempre va a haber algo que mejorar, nada es perfecto, ni situaciones perfectas, creo que poco a poco se está convirtiendo lo que ahora es el Tec, antes no teníamos la parte del sentido humano, ahora se está trabajando pero durísimo con eso, la hipoteca social, que quiere decir la hipoteca social, el alumno, cuando él sea egresado, cuando ya trabaje, él debe regresar a la comunidad, a la sociedad, lo mucho que le ha aportado, es como una deuda social que tiene. Antes se creía que el alumno del Tec era el ricachón, que no le importaba nada más que estar creciendo, no es así, el Tec tiene muchos años enfocado a una nueva visión, siempre va a haber algo que mejorar, en la parte del emprendimiento siempre estamos a la vanguardia, tratamos de seguir las mejores tendencias a nivel mundial, en emprendimiento con los mejores autores, pero sin embargo, el mundo cambia en un segundo y las tendencias cambian en un segundo, entonces hay que subirnos al barco de todos, no quiero decirle que somos perfectos, pero tratamos de subirnos a lo que nos traiga la modernidad, a lo que venga, aparte, el alumno ahora viene con muchísima más capacidad, si los bebés ya nacen sabiendo computación, imagínese, obviamente el maestro y el personal del Tec y la misma institución debe estar al nivel, por lo menos, enseñarles más a estos alumnos que ya vienen tan preparados, porque la televisión ya te enseña, las computadoras ya te enseñan, las personas ya hablan en otro idioma, de innovación, de tecnología, obviamente una institución educativa tiene que estar un paso adelante para poder educar y formar a estos jóvenes, no quiero decir que somos perfectos, porque siempre

hay cosas que mejorar, pero se trata de subir siempre, de estar atentos a lo que venga nosotros subírnos también.

Investigador: Y cada vez es más complejo.

DIRTEC 2: Complejo.

Investigador: El tipo de alumno que viene de perfil de ingreso y tiene todavía más completas unas características.

DIRTEC 2: En una de mis clases, el alumno trae su Mac última generación, su Iphone última generación, y su Ipod, obviamente el profesor no puede quedarse atrás con esta tecnología, todos los maestros traen su Ipod, las aulas están diseñadas con la más alta tecnología, porque el alumno ya lo sabe todo, tu le pides una tarea al alumno y en un segundo ya te la hizo, obviamente, cada vez se le debe exigir más al alumno, porque ya tiene la accesibilidad de buscar, para encontrar y acceder a todo, el maestro tiene que ser competitivo también no solo el alumno, para poder enseñarle, imagínese si no.

Investigador: Así es, gracias Lizet, ya nada más me resta darte todas las gracias del mundo, por el tiempo que me apoyaste en esto.

DIRTEC 2: No al contrario, de nada.

Anexo 10. Lista de siglas, abreviaturas y acrónimos

ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BIHECC	Consejo de Colaboración para la Educación Superior, Negocio e Industria
BM	Banco Mundial
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
DeSeCo	Desarrollo y Selección de Competencias
DEST	Departamento de Educación, Ciencia y Capacitación
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
FBC	Formación Basada en Competencias
FMI	Fondo Monetario Internacional
GC	Gestión del Conocimiento
GCH	Gestión del capital humano
GRH	Gestión del recurso humano
IES	Instituciones de Educación Superior
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
MEBC	Modelo Educativo Basado en Competencias
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PACES	Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria
PEP	Programa de Educación Preescolar

RES	Reforma de Educación Secundaria
RVOE	Registro de Validez Oficial de Estudios
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SPSS	Paquete Estadístico para Ciencias Sociales
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLC	Tratado de Libre Comercio
TOEFL	Prueba Estandarizada de Dominio del Idioma Inglés
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UdeO	Universidad de Occidente
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

- 1 Carta-solicitud al Director de la División de Profesional de la IES privada
- 2 Carta-solicitud a la Jefa del DACEA de la IES pública 2
- 3 Carta-solicitud a la Secretaria Académica de la IES pública 1
- 4 Definición de las competencias genéricas utilizadas para el estudio.
- 5 Encuesta para estudio piloto: empleadores y académicos
- 6 Encuesta para estudio piloto: estudiantes
- 7 Guía de entrevista: directivos académicos
- 8 Cuestionario aplicado a profesores
- 9 Transcripción de entrevistas grabadas
- 10 Lista de siglas, acrónimos y abreviaturas