

# Experiencias de investigación social en el ámbito educativo

• Marina Vázquez Guerrero • Ramón Gerardo Recio Reyes  
• Francisco Flores Cuevas • Virginia Hernández Silva





---

EXPERIENCIAS  
DE INVESTIGACIÓN  
SOCIAL EN EL ÁMBITO  
EDUCATIVO

---



---

# EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

---

- ◆ Marina Vázquez Guerrero
- ◆ Francisco Flores Cuevas
- ◆ Ramón Gerardo Recio Reyes
- ◆ Virginia Hernández Silva



**Colegio de Investigadores en Ciencias Sociales**

Es una línea editorial de  
Competitive Press, S.A. de C.V.

**Presidente del Consejo Editorial**

C.P. Hugo Gasca Bretón

**Directora General**

Lic. Marcela Gasca Serrano

Coordinación de Edición: Felipe Ávila Reyes

Diseño de portada: Julio César Quiroz Cruz

DR © 2017 Marina Vázquez Guerrero, Francisco Flores Cuevas,  
Ramón Gerardo Recio Reyes y Virginia Hernández Silva

Las características de la presente edición son propiedad de:

© 2017 **Competitive Press, S.A. de C.V.**

Resina núm. 252, P.B.,

Col. Granjas México,

Delegación Iztacalco,

C.P. 08400, México, CDMX

Tel.: (55) 5242-8900

Primera edición: xxx

**ISBN:** En trámite.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial. Registro No. 3745

Impreso en México - *Printed in Mexico.*

Esta obra se terminó de imprimir en octubre de 2017 con un tiraje de 300 ejemplares.



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de esta casa editorial.

Competitive Press, S.A. de C.V., ha diseñado y producido las características editoriales de esta obra. El autor es el responsable del contenido, desarrollo y fidelidad literal de la misma.

## **INSTITUCIONES PARTICIPANTES**

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 148 de Comala, Colima  
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara  
Universidad Autónoma de Baja California  
Universidad Autónoma de Cd. Juárez, Chihuahua  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
Universidad de Colima  
Universidad de Sonora  
Universidad Mariana, San Juan de Pasco, Nariño, Colombia  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia  
Universidad Vasco de Quiroga



## CUERPO ARBITRAL

Salvador Gudiño Meza	Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
Héctor Manuel Rodríguez Gómez	Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
Concepción Herrera Alcázar	Instituto Politécnico Nacional
Roberto González Acolt	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Jorge Antonio Rangel Magdaleno	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Virginia Guadalupe López Torres	Universidad Autónoma de Aguascalientes
María del Carmen Gutiérrez Diez	Universidad Autónoma de Chihuahua
Francisco Antonio Serrano Camarena	Universidad Autónoma de Coahuila
María Edith Balderas Huerta	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
David Gómez Sánchez	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Milka Elena Escalera Chávez	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Aderak Quintana Estrada	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Martha Luisa Puente Esparza	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Julio César Contreras Jiménez	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Alejandro Berrospe Salinas	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Félix Rogelio Flores	Universidad de Colima
Emeterio Franco Pérez	Universidad de Colima
Alma Ruth Rebolledo Mendoza	Universidad de Colima
Pablo Adrián Magaña Sánchez	Universidad de Colima
Karla Alejandra González López	Universidad de Colima
Oscar Martínez González	Universidad de Quintana Roo
Francisco Javier Palomares	Universidad Vasco de Quiroga



## ACERCA DE LOS AUTORES



### ***Marina Vázquez Guerrero***

Es doctora en Comunicación Pública por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España. Actualmente es profesora-investigadora de la Escuela Superior de Mercadotecnia y docente del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima, México. Perfil deseable PRODEP. Miembro del

SNI nivel I. Miembro del cuerpo académico consolidado UCOL-CA-59. Correo electrónico: [marina@uol.mx](mailto:marina@uol.mx)



### ***Francisco Flores Cuevas***

Es doctor en Gerencia y Política Educativa por la Universidad de Baja California. Post Doctoral con especialidad en Tecnología Educativa por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, A.C. (CENID). Certificación de CISCO IT esencial. Docente en nivel superior y posgrado.

Profesor investigador de tiempo completo titular "A", adscrito al Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y Comunicación del CUCOSTA de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP Nivel IX. SNI nivel I. Líder del cuerpo académico UDG-CA-653, Tecnologías aplicadas a la educación. Correo electrónico: [ffcuevas@gmail.com](mailto:ffcuevas@gmail.com)

## Regresar a portadilla



### ***Ramón Gerardo Recio Reyes***

Es doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Coordinador de la maestría en Administración y profesor investigador de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la UASLP. Perteneció al cuerpo académico en consolidación

“Estudios para el Desarrollo Regional y de las Organizaciones”. Correo electrónico: [reciog@uaslp.mx](mailto:reciog@uaslp.mx)



### ***Virginia Hernández Silva***

Es doctora en Ciencias por el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán (CIDEM) en Ciencias. Profesora-investigadora de tiempo completo titular de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Perfil deseable

PRODEP. Correo electrónico: [vhsilva@hotmail.com](mailto:vhsilva@hotmail.com)

---

# CONTENIDO

---

SIGLAS .....	XV
INTRODUCCIÓN .....	XVII

## PARTE I

EL ALUMNO COMO SUJETO DE ESTUDIO .....	1
--	---

### **CAPÍTULO 1**

DETECCIÓN DE FACTORES QUE INFLUYEN  
EN LA REPROBACIÓN DE ESTUDIANTES

DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	3
----------------------------	---

Angélica María Rascón Larios  
Beatriz Llamas Aréchiga  
Francisco Espinoza Morales  
Georgina Castro Burboa †

### **CAPÍTULO 2**

RELACIÓN ENTRE METACOGNICIÓN  
Y APRENDIZAJE EN ALUMNOS QUE CURSAN  
LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN LÍNEA  
A NIVEL BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD  
DE ESPECIALIDADES .....

DE ESPECIALIDADES .....	21
-------------------------	----

Héctor Manuel Rodríguez Gómez  
Salvador Gudiño Meza  
José Nicolás Velázquez de la Torre

### **CAPÍTULO 3**

#### **IMPORTANCIA DE LAS TIC EN EDUCACIÓN . . . . . 35**

Pedro García Alcaraz  
Jorge Luis García Alcaraz  
Yolanda Angélica Báez López  
Juan Flores Preciado

### **CAPÍTULO 4**

#### **USO DE LAS REDES SOCIALES COMO ACOSO ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN EN EDUCACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA . . . . . 49**

Francisco Flores Cuevas  
María Antonia Abundis Rosales  
Heriberto Campos López

## **PARTE II**

### **INVESTIGAR LA PRÁCTICA DOCENTE . . . . . 67**

### **CAPÍTULO 1**

#### **EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR COMO PILAR PARA FORTALECER LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA . . . . . 69**

Francisco Flores Cuevas  
Javier Fernández Flores  
José Venegas Vázquez

### **CAPÍTULO 2**

#### **DIAGNÓSTICO SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE: MATERIA DE CONTABILIDAD (PRIMER SEMESTRE DEL PLAN DE ESTUDIOS 2016), ALUMNOS DE LA 1A. GENERACIÓN. . . . . 85**

Ma. Guadalupe de la Asunción López Zúñiga  
Silvia Gamboa Cerda  
María del Carmen Herrera Chaires

### **CAPÍTULO 3**

#### **LA AUTOGESTIÓN: UNA DIMENSIÓN BÁSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DESDE UNA LECTURA SISTÉMICA. . . . . 103**

Sara Esperanza Lucero Revelo  
Ximena Nathalia Ortega Delgado

**PARTE III**

LA EDUCACIÓN SUPERIOR A REVISIÓN . . . . .	117
--	-----

**CAPÍTULO 1**

EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS . . . . .	119
Sandra Luz García Sánchez Francisco Javier Palomares Vaughan Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz	

**CAPÍTULO 2**

EL CAPITAL INTELECTUAL DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SAN LUIS POTOSÍ . . . . .	133
Patricia Hernández García Miguel Vega Campos Vicente Hernández García	

**CAPÍTULO 3**

ESTUDIO DE PERTINENCIA PARA LA APERTURA DE UN PROGRAMA DE POSGRADO DE MERCADOTECNIA EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA . . . . .	151
Marco Antonio Barajas Figueroa Karla Alejandra González López	



# Regresar al contenido

## SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CACECA	Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
DHAI	Desarrollo de Habilidades Investigativas
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENS	Escuela Normal Superior
EST	Escuela Secundaria Técnica
FCA	Facultad de Contaduría y Administración
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
IES	Institución de educación superior
IUP	Instituto Universitario de Puebla
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAT	Plan Anual de Trabajo
PE	Programas educativos
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PISA	Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés

Promis	Proyecto de mejora integral para las secundarias en Michoacán
SEP	Secretaría de Educación Pública
SICAI	Sistema de Información de Cooperación Académica e Internacionalización
SPSS	Statistical Package For de Social Sciences
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UNE	Universidad de Especialidades
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UVAQ	Universidad Vasco de Quiroga
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

### INTRODUCCIÓN

La investigación, desde épocas remotas, forma parte del quehacer docente y universitario; los retos sociales, la evolución digital y las nuevas tendencias en la educación provocan que la investigación en las ciencias sociales genere nuevas perspectivas, dando paso a una revisión científica más minuciosa del mundo actual. Este ejemplar contiene una compilación de capítulos elaborados por investigadores de prestigiosas universidades, para que la comunidad de investigadores y la sociedad en general se beneficie con los hallazgos hechos en sus investigaciones.

Este libro está orientado a la investigación en ciencias sociales con énfasis en la educación. Las temáticas aquí abordadas derivan de investigaciones de estudiantes, tesis, investigadores, que han sido realizadas con profesionalismo, ya que fueron arbitradas por especialistas que dictaminaron que el contenido de los artículos contribuía a la investigación contemporánea de las ciencias sociales.

Las temáticas que podremos consultar en los capítulos de este libro van desde el alumno como sujeto de estudio, pasando por la importancia de investigar la práctica docente y concluyendo con la educación superior a revisión. Estamos convencidos que el contenido de esta obra proporcionará nuevas ideas para ayudar a nuestras comunidades académicas y a nuestro país a construir una educación con mayor sentido social.



# Regresar al contenido

## PARTE I

### EL ALUMNO COMO SUJETO DE ESTUDIO

#### CAPÍTULO 1

- Detección de factores que influyen en la reprobación de estudiantes de educación superior

#### CAPÍTULO 2

- Relación entre metacognición y aprendizaje en alumnos que cursan la materia de matemáticas en línea a nivel bachillerato en la Universidad de Especialidades

#### CAPÍTULO 3

- Importancia de las TIC en educación

#### CAPÍTULO 4

- Uso de las redes sociales como acoso escolar y estrategias de prevención en educación en la escuela secundaria



# CAPÍTULO 1

## DETECCIÓN DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA REPROBACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

---

Angélica María Rascón Larios<sup>1</sup>  
Beatriz Llamas Aréchiga<sup>2</sup>  
Francisco Espinoza Morales<sup>3</sup>  
Georgina Castro Burboa<sup>4</sup>

### *Resumen*

El presente estudio se desarrolló con el propósito de determinar (bajo la perspectiva del alumno en situación de reprobación) qué factores tuvieron incidencia para conducirlo a este estatus. En la exploración participaron 96 alumnos: 63 de la licenciatura en administración y 33 de contaduría pública de las generaciones de ingreso 2011-2, 2012-2 y 2013-2, a quienes se les aplicó un instrumento de recolección diseñado a partir de la opinión de expertos. Para el procesamiento de la información se elaboró una base de datos en *Statistical Package For de Social Sciences* (SPSS) y usando la estadística descriptiva se determinaron dichos factores. Se incluyen otros análisis referentes a las materias de mayor reprobación que aquí se presentan y que permitió llegar a algunas conclusiones que sirvieron para el establecimiento de estrategias que involucran las diversas instancias administrativas y académicas para minimizar los índices de reprobación en estas licenciaturas.

**Palabras clave:** evaluación, deserción escolar, educación superior.

---

<sup>1</sup> Doctora en administración educativa en la UPAEP, MTC Universidad de Sonora. Coordinadora de Prácticas profesionales. maqueka@navojoa.uson.mx

<sup>2</sup> Doctora en dirección y mercadotecnia por la UPAEP, MTC Universidad de Sonora. bllamas@pitic.uson.mx

<sup>3</sup> Doctor en dirección y mercadotecnia por la UPAEP, MTC. fespinoz@navojoa.uson.mx

<sup>4</sup> Doctora en dirección y mercadotecnia por la UPAEP, MTC. frochinamas@pitic.uson.mx

### ***Abstract***

*Upper secondary education (EMS) in Mexico faces challenges that can be addressed only if this educational type is developed with a defined identity that allows different actors to their orderly progress toward the objectives.*

*One of the objectives proposed in this reform is to reduce failure rates and dropout rates and expand coverage, every day there are more young people looking for an opportunity to study high school, upper secondary education is a right for everyone, but is not only to offer it, but to achieve ultimate efficiency. Thus, arises this research in the College of Science and Technology Studies No. 7, located in the City of Puerto Vallarta, Jalisco. The purpose of this research is to provide that much progress has been made on terminal efficiency, knowing what the failure rates and dropout rates are, if these have been reduced or increased, and what factors affect both are by a retrospective analysis from the 2010-2011 cycle; 2011-2012 and 2012 to 2013. Three years after the reform is important to pause for an analysis of its implementation, and its achievements and failures if any.*

**Keywords:** *education reform, dropout, reproach.*

### ***Introducción***

Uno de los problemas que enfrenta la educación superior en los últimos tiempos es el fracaso escolar relacionado potencialmente con el fenómeno de la reprobación; asunto que debe ser estudiado por las instituciones educativas debido al impacto que tiene en sus estudiantes al rezagarse y/o abandonar sus estudios, así como en los estándares de calidad observados a consecuencia de éstos. De acuerdo con diversos estudios, sabemos que la reprobación puede originarse por distintos agentes, derivarse a razones imputables al entorno en el que se desarrolla el alumno o por variables internas a la institución; por problemas económicos o de tipo psicológico, entre otros más, por lo que es necesario definir, para cada caso en específico, qué ocasiona la reprobación en su población estudiantil y así definir las medidas para minimizarlas.

La finalidad del presente estudio es conocer los factores de reprobación que consideran los estudiantes con estatus de irregulares de las licenciaturas en administración y contaduría pública. Primeramente se destaca el planteamiento del problema, los antecedentes, justificación, objetivos, así como las preguntas que guiaron la búsqueda de información. Luego se hace referencia al marco conceptual abordando en forma genérica esta conceptualización; después, se describe la metodología puntualizando cada etapa desde el paradigma y tipo de investigación, universo, instrumento utilizado en la recopilación de

datos, documentos analizados y software que sirvió para procesarla. Y para finalizar, se presenta el análisis de resultados a través de cuadros y gráficas que facilitan los razonamientos que derivarán las conclusiones y recomendaciones finales.

### *Planteamiento del problema*

En los últimos años, la acreditación de los programas académicos ha servido para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, teniendo como antecedente los procesos de evaluación. Así, los consejos establecidos para la acreditación de los programas educativos dan certeza a los estudiantes y a la sociedad de que los programas educativos (PE) que ofrece una institución de educación superior (IES) son de calidad. Actualmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) es la instancia autorizada por el gobierno federal para otorgar el reconocimiento a las IES que quieran acreditar sus programas académicos; las que lo pueden hacer a través de los distintos organismos acreditadores regulados por el Copaes (Jiménez, 2013).

Entre las distintas variables a evaluar por estas entidades se encuentra la de “Estudiantes”: que analiza aspectos como el rezago, reprobación y deserción escolar, siendo condiciones importantes para medir la trayectoria de los alumnos en los centros escolares universitarios. Estas particularidades se han convertido en parte de los indicadores del modelo de evaluación de la calidad implementado por los organismos acreditadores en México y, para el caso de la reprobación, se toma como indicador promedio un 10% (Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración [CACECA], 2013, p. 72).

Algunos autores indican que la reprobación, la deserción estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes en las instituciones educativas (Lara y Valdez, 2011). Es relevante disponer de información como parte fundamental para la toma de decisiones, es unánimemente reconocida en la actualidad para toda organización pública o privada y las instituciones educativas de nivel superior no son la excepción; éstas la requieren objetiva, veraz, oportuna y rápida; sin embargo, no siempre se concentran los datos con la calidad que respalden sus resoluciones, presentándose incompleta, poco confiable y de escasa relevancia.

El sector estudiantil requiere permanente atención y monitoreo en las universidades por ser su esencia y dependerá mucho de la información que se genere, conozca y emplee para identificar áreas de oportunidad que conduzcan a la optimización de su desarrollo académico.

Para el caso de este estudio, el interés reside en el alumno y la reprobación, que puede incluir la no aprobación de la asignatura en el ciclo o semestres

escolares previstos, la no aprobación acumulada, la repetición de cursos no aprobados, la repetición de cursos no incluidos por no haberse presentado a exámenes, el atraso en cursos, y el retardo en titulación (Nava, Rodríguez y Rogelio, 2007). Es necesario, entonces, realizar un estudio más profundo en donde se incorpore la participación de los estudiantes que han reprobado y conocer la raíz de esta problemática e integrar también el punto de vista de los docentes involucrados en estos resultados. Por lo que se hace el siguiente planteamiento: ¿cuáles son los factores que han influido en la reprobación de los estudiantes de la licenciatura en administración y en contaduría pública?

### *Justificación*

La reprobación universitaria es uno de los temas más complejos que enfrenta la educación superior. Debido a que en esta problemática intervienen diversas aristas por precisar antes de establecer medidas para disminuirla y controlarla. Resulta preocupante para instituciones como la Universidad de Sonora, registrar índices de reprobación arriba del estándar debido a que su efecto impacta desfavorablemente en el estudiante, que empieza a rezagarse de su generación, implicándole mayor inversión en dinero al pagar doble o triplemente la materia por cursar por más de una ocasión; de tiempo de egreso, al reportar un atraso para concluir su plan de estudios, sobre todo si esta materia estaba seriada; de esfuerzo, por ser de repetición, lo que influye (en algunos de los casos) a convertirlos en desertores de su carrera, truncando finalmente su futuro profesional y mejoramiento de sus condiciones de vida familiar.

Con referencia a la universidad, despliega resultados adversos al enfrentar deterioro de su imagen ante la sociedad al cuestionarse descuido a este problema y su impacto en los niveles de calidad, lo que pone en riesgo su certificación porque este indicador tiene efecto sobre otros como el de la eficiencia terminal. Otra consecuencia sería la posible restricción de apoyos gubernamentales por estar ligados al cumplimiento de compromisos relativos a la calidad educativa. Por lo que estudios como el que aquí se plantea, en el monitoreo permanente del índice de reprobación generacional y la detección de factores que la ocasionan, proporciona las bases para la definición de un plan de acción al que se le puede dar un seguimiento.

### *Objetivo*

Establecer estrategias para disminuir el índice de reprobación actual que registran las licenciaturas en administración y contaduría pública a partir de la identificación de las causas de reprobación del estudiantado.

### *Revisión de la literatura*

La trayectoria escolar se define como la posibilidad de cuantificar el comportamiento académico de un conjunto de estudiantes a lo largo de su recorrido por una institución educativa; implica considerar diversas incidencias de afectación positiva o negativa; parcial o radical, como el rezago, la deserción y la eficiencia terminal; lo mismo que movimientos como inscripción, presentación de todo tipo de exámenes, registro de calificaciones aprobatorias y reprobatorias, asignaturas cursadas y recursadas, entre otros. El manejo de las trayectorias escolares contribuye a la identificación del momento, lugar preciso y las posibles razones por las que un estudiante incurre en la reprobación, repetición y rezago (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2007).

Para el caso específico de la reprobación, la ANUIES la define como la decisión que toma un profesor o jurado respecto del trabajo escolar de un alumno, curso o examen, y por la cual no se le conceden los créditos correspondientes debiendo, en consecuencia, repetir el curso o pasar examen. Es la población escolar sujeta a un programa curricular pero que, por no haber cumplido los requisitos académicos exigidos en el plan de estudios, sus integrantes no están en condiciones escolares de ser promovidos al grado o nivel inmediato superior (Rangel, Alfonso, 1988).

Quesada y Cols (1986, citado en Martínez *et al.*, 1988) señalan que las deficiencias de los estudiantes en la forma de acercarse a los conocimientos, de aprenderlos y asimilarlos repercuten en su rendimiento escolar, aclarando que tales deficiencias no aluden a la capacidad o nivel intelectual de aquellos, sino a los hábitos y estrategias cognitivas que se ponen en juego para que el aprendizaje se realice.

### ***Metodología***

El presente estudio es de tipo cualitativo, dado que pretende reconocer la realidad como la perciben los actores, en este caso los estudiantes, sobre cómo observan la situación de su reprobación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se inició con una investigación documental para el análisis de información escrita como los datos proporcionados por la dirección de planeación y que sirvieron para identificar las materias con mayor reprobación, alumnos activos por cohortes, alumnos con materias reprobadas, así como los que presentaron o no regularización.

La información primaria se obtuvo por la opinión de estudiantes en un momento determinado (con referencia a la temporalidad) en que se levantan los datos, para posteriormente describir los hallazgos con respecto a esta temática, por lo que, para lograrse, no requiere de manipulación ni de alterar

su *status*; tratándose, por consiguiente, de un diseño no experimental, transversal descriptivo (Bernal, 2010).

### *Determinación de la muestra*

El universo de alumnos por encuestar se obtuvo a partir de una base de datos proporcionada por la Dirección de Planeación de la Institución. Se determinó el número de estudiantes adscritos y activos a cada una de las generaciones 2011-2, 2012-2 y 2013-2 (63 de LA y 33 de LCP). La condicionante principal para formar parte de ese grupo fue que al menos hubiera reprobado una materia en cualquiera de los semestres cursados previos al levantamiento de datos; es decir, al 2015-1.

Cabe aclarar que se trató de encuestar al total de estudiantes; sin embargo, debido a que el levantamiento se realizó en abril y mayo, no fue posible localizar a algunos estudiantes debido a que, por razones desconocidas, abandonaron sus estudios en el transcurso del semestre, por lo que finalmente los alumnos participantes por programa educativo fueron:

### *Recolección de datos*

Se diseñó un cuestionario para alumnos conformado por 63 ítems, constituido en cuatro apartados:

1. El primero contenía los datos generales que permiten conocer las características personales de los alumnos participantes.
2. El segundo se refería a la información socioeconómica del estudiante.
3. El tercer término proporciona información del bachillerato, la cual permitió identificar sus antecedentes escolares del nivel medio superior.
4. Y en el cuarto apartado se contemplaron los factores específicos que pueden estar relacionados con su reprobación.

Las preguntas para los apartados uno a tres son de opción múltiple, el cuatro es de respuesta tipo *Likert*, con una serie de declaraciones con tres tipos de respuesta “Nunca”, “Algunas veces” y “Siempre”. La aplicación de encuestas estuvo a cargo de los maestros y alumnos colaboradores.

Otro análisis realizado fue el que aplicó a los resultados de las materias cursadas hasta el 2014-2 por cohorte generacional, con la finalidad de definir las materias con mayor reprobación; para los que se retomó como indicador promedio 10% (CACECA, 2013, p. 72). Para este caso se dispuso de una base de datos proporcionada por la Dirección de Planeación denominada “Índice de reprobación por generación y materia hasta 2014-2”, de donde se retomaron los índices por generación/materia; se aclara que hubo casos en

los que la materia fue cursada por algunos estudiantes en un semestre posterior, por lo que se tomó el índice en donde estuvo cursada por la mayoría de los estudiantes de la generación.

Para el caso de las encuestas aplicadas, y con la finalidad de facilitar el procesamiento de la información recabada y obtener datos que permitieron fundamentar los análisis, conclusiones y recomendaciones, se trabajó con el programa SPSS.

### ***Resultados y discusión***

#### *Materias con mayor reprobación generacional*

Con base en el análisis realizado de la información dispuesta por la Dirección de planeación de las generaciones 2011-2, 2012-2 y 2013-2, se señalan en la tabla 1 las materias con un índice de reprobación mayor a 10%:

**TABLA 1. MATERIAS CON MAYOR REPROBACIÓN GENERACIONAL**

Materias	Licenciatura en administración (Porcentaje de reprobación)			Licenciatura en contaduría pública (Porcentaje de reprobación)		
	Generaciones			Generaciones		
Primer semestre	2011-2	2012-2	2013-2	2011-2	2012-2	2013-2
Administración I	<b>10.71</b>	6.00	00.00	6.90	2.13	00.00
Contabilidad I	<b>18.52</b>	2.00	1.64	<b>13.56</b>	00.00	00.00
Matemáticas I	<b>37.97</b>	4.08	00.00	<b>33.90</b>	4.26	00.00
Características de la sociedad actual	9.41	6.00	00.00	6.78	2.08	2.63
Ética y desarrollo profesional	4.71	2.00	00.00	3.39	00.00	00.00
Principios de derecho	9.88	00.00	00.00	3.39	00.00	00.00
<b>Segundo semestre</b>						
Administración II	<b>25.86</b>	<b>20.00</b>	<b>23.81</b>	<b>10.64</b>	4.76	<b>27.27</b>
Estrategias para aprender a aprender	<b>13.79</b>	9.52	<b>11.11</b>	<b>19.23</b>	00.00	<b>18.75</b>
Matemáticas II	<b>29.55</b>	<b>23.68</b>	<b>23.26</b>	<b>15.38</b>	2.70	<b>19.35</b>



→ Continúa (Tabla...)

Materias	Licenciatura en administración (Porcentaje de reprobación)			Licenciatura en contaduría pública (Porcentaje de reprobación)		
	Generaciones			Generaciones		
Segundo semestre	2011-2	2012-2	2013-2	2011-2	2012-2	2013-2
Nuevas tecnologías de la información y la comunicación	<b>40.32</b>	7.50	<b>20.00</b>	<b>24.00</b>	4.44	<b>28.57</b>
Microeconomía I	9.84	4.55	5.26	<b>14.81</b>	00.00	2.78
Contabilidad II	<b>51.02</b>	25.00	<b>28.21</b>	8.89	2.50	<b>20.00</b>
Operaciones mercantiles	8.51	7.32	<b>16.07</b>	6.52	00.00	5.88
<b>Tercer semestre</b>						
Informática I	<b>30.23</b>	<b>13.04</b>	<b>11.76</b>	<b>19.51</b>	5.88	00.00
Macroeconomía I	<b>27.91</b>	00.00	2.33	00.00	4.65	00.00
Cultura empresarial y desarrollo sustentable	<b>16.13</b>	00.00	00.00	2.70	00.00	00.00
Administración III	<b>17.24</b>	00.00	00.00	5.26	00.00	00.00
Estadística I	<b>38.10</b>	9.52	00.00	6.45	2.94	00.00
Contabilidad III	6.25	6.67	00.00	00.00	5.26	00.00
<b>Cuarto semestre</b>						
Contabilidad de costos	<b>21.43</b>	00.00	00.00	7.14	00.00	00.00
Matemáticas financieras	<b>10.00</b>	00.00		6.25	00.00	
Estadística II	<b>20.00</b>	00.00		4.17	00.00	
Administración de recursos humanos	<b>13.64</b>	00.00		00.00	00.00	
Calidad en las organizaciones	<b>40.00</b>	7.69		3.70	00.00	
Administración de mercados I	3.45	5.00		2.38	2.63	
Contabilidad de sociedades (LCP)	-	-		<b>11.90</b>	<b>11.43</b>	

→

→ Continúa (Tabla...)

Materias	Licenciatura en administración (Porcentaje de reprobación)			Licenciatura en contaduría pública (Porcentaje de reprobación)		
	Generaciones			Generaciones		
Quinto semestre	2011-2	2012-2	2013-2	2011-2	2012-2	2013-2
Introducción a los impuestos	00.00	00.00		00.00	00.00	
Contabilidad superior I (LCP)	-	-		00.00	5.26	
Administración de mercados II (LA)	00.00	00.00		-	.	
Finanzas I	<b>28.00</b>	11.11		00.00	4.00	
Problemas laborales	00.00	9.09		00.00	00.00	
Contabilidad de Costos II	<b>10</b>	7.69		00.00	00.00	
Informática Aplicada a los Negocios	00.00	00.00		00.00	00.00	
<b>Sexto semestre</b>						
Administración estratégica	00.00			4.55		
Impuestos I	00.00			00.00		
Finanzas II	00.00			00.00		
Contabilidad superior II (LCP)	-			00.00		
Administración de operaciones	00.00			00.00		
Administración de ventas (LA)	8.70			-		
Presupuestos	00.00			00.00		
<b>Séptimo semestre</b>						
Impuestos II	00.00			00.00		
Contabilidad administrativa	00.00			6.25		

→

→ Continúa (Tabla...)

Materias	Licenciatura en administración (Porcentaje de reprobación)			Licenciatura en contaduría pública (Porcentaje de reprobación)		
	Generaciones			Generaciones		
Séptimo semestre	2011-2	2012-2	2013-2	2011-2	2012-2	2013-2
Análisis y diseño de sistemas de información	00.00			00.00		
Auditoría administrativa (LA)	7.69			-		
Publicidad (LA)	8.33			-		
Cadena de abastecimientos (LA)	<b>15.79</b>			-		
Auditoría I (LCP)	-			00.00		
Contabilidades especiales (LCP)	-			00.00		
Tópicos de contabilidad (LCP)	-			00.00		

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en el caso de la generación 2011-2 de la licenciatura en administración, el número de materias con mayor reprobación fueron 21 de 43: es decir, el 48.83 de las materias que cursaron las reprobaron y 18 de las cuales pertenecían a los primeros cuatro semestres y en los semestres del 2 al 4, de 6 o 7 materias que contemplaba el plan de estudios, cinco de éstas en cada ciclo tuvo índice de reprobación de 10% o más.

En el caso de la licenciatura en contaduría pública, el número de materias con mayor reprobación fue de nueve de 44; representando 20.45% de las asignaturas cursadas: las que pertenecían a los primeros cuatro semestres. En el caso del segundo semestre, cinco de siete materias programadas tuvo un índice de reprobación mayor a 10%.

Para la generación 2012-2 de LA, los índices tuvieron una gran mejoría: cuatro materias de 31 sólo tuvieron índice de más de 10%, representando 12.90%. Al compararse este hecho con la generación 2011-2 para el tercer semestre, ya tenían 14 materias con reprobación arriba de 10%; 10 asignaturas adicionales a las de la generación 2012-2. Los semestres más vulnerables, el segundo y el tercero. La situación para los LCP se presentó excelente, pues

únicamente una materia tuvo el índice de 11.90%, contabilidad de sociedades, la que pertenece al cuarto semestre de esta licenciatura.

La generación 2013-2 de LA registró siete de 20 materias cursadas hasta el 2014-2, tercer semestre, incrementando el número de materias reprobadas con respecto a la generación 2012-2, ya que ésta tuvo cuatro. Lo que se aprecia que esta reprobación correspondió a los semestres segundo y tercero, debido a que en las dos últimas generaciones estudiadas no se registraron reprobadas en el primer semestre. En tanto, los LCP de la cohorte 2013-2 también tuvieron un incremento de materias reprobadas con referencia a la 2012-2, pues pasaron de cero a cinco asignaturas (del primero al tercer semestre cursado), siendo para estos el segundo semestre el que les representó mayor problema.

Se aprecia, entonces, con base a la información anterior, que los semestres con mayor dificultad para LA fueron el segundo y tercero en las materias: Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Contabilidad II e Informática I, correspondiendo la mayor parte de éstas al segundo semestre; sin embargo, para LCP, los semestres con mayor dificultad fueron el segundo y tercero en las materias: Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II y Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En ambas carreras hay coincidencia en las materias Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II y Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En la generación 2011-2, de los 21 grupos analizados de diferentes materias, en 20 de ellos, el 100% en donde se registraron estudiantes reprobados para la LA, es mayor el número de alumnos que no presentaron la regularización en comparativa con los que sí lo hicieron. En 13 de los 20 grupos, 100% de los casos en los que no aprobaron no se presentaron a hacer su recuperación y los siete restantes registraron un porcentaje de 50% o más de ausencia.

Para los LCP, la situación ocurrió como se muestra: de los 21 grupos analizados, en 15 de los casos hubo estudiantes reprobados de esta licenciatura; en ocho de ellos, 100% de los que no aprobaron no presentaron la regularización; en dos casos, 100% de alumnos, sí presentaron su examen; en 2 casos no lo presentaron en un porcentaje mayor a 50%; en dos casos el 100% de ellos sí lo presentaron; en otros dos casos se tuvo participación similar de 50% que sí hicieron contra los que no lo hicieron; sólo en un caso la cantidad de estudiantes que sí presentaron la recuperación fue mayor a 50%, con referencia a los que no lo hicieron.

Respecto a la generación 2012-2 de LA, se observan resultados similares al anterior, ya que en 100% en donde se registraron estudiantes reprobados, es mayor el número de alumnos que no presentaron la regularización con respecto a los que sí lo hicieron; además, de los nueve grupos analizados

con reprobados, en siete de ellos 100% de los no aprobados no se presentó a la regularización y en los dos restantes, más del 70% no presentó regularización. Para esta cohorte de LCP, de los grupos analizados, en siete se registraron estudiantes reprobados de los que en seis de ellos el 100% de éstos, no se presentaron a hacer su regularización en estas materias y sólo en un caso (100%) sí presentó su recuperación.

En la tercera cohorte estudiada (2013-2) de LA, en cinco de los 12 grupos, 100% de los que reprobaron no presentaron regularización, solamente en un grupo el alumno que reprobó sí hizo su recuperación y en otro se tuvo mayor afluencia a presentar su recuperación que los que no lo hicieron. En los cinco grupos restantes, el porcentaje de no asistencia a realizar su recuperación fue mayor al 50%.

De los 11 grupos de materias examinados, en nueve se presentaron alumnos reprobados de la LCP; en cuatro de ellos (100% de los que reprobó), no hicieron su regularización; cuatro de éstos tuvo un registro del 50% o más de inasistencia para hacer el examen y sólo un caso, el porcentaje que asistió, superó el 50%.

Las generaciones de ingreso encuestadas fueron la 2011, 2012 y 2013, siendo la del año 2011 la que tuvo una mayor participación con 40.6%, le siguió la del 2013 con 39.6 % y la 2012 con 19.8%. En el caso de los administradores, la generación 2013 fue la de mayor intervención con 29.2%; siendo para los contadores el 16.7% la del 2011; y para ambas carreras, la de menor participación fue la del 2012.

De todos los encuestados, 59% fueron mujeres y 41% hombres; en ambas carreras, el mayor porcentaje lo tuvieron las mujeres y el menor los hombres. El 39.6% correspondió a alumnos del cuarto semestre, el 26% al octavo y 22.9% al sexto semestre. Del cuarto semestre, 30.2% fue de administradores y 9.4% de contadores. Del sexto semestre, el 14.6% fue de administradores y 8.3% de contadores y del octavo semestre 13.5% lo representaron los administradores y el 12.5% los contadores. Una mínima proporción (entre el 1 y 5%) pertenecía al tercero, quinto y séptimo semestres. Tal situación se debió a que en el semestre que se levantó la información 2015-1 se ofrecieron los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo.

### *De los factores de reprobación*

Con respecto a los factores personales/físico emocionales que comprenden actitud de nervios, salud, capacidad de comprensión, adicciones, falta de concentración, inasistencias y falta de motivación, el promedio a cada indicador de los dos programas tuvo un comportamiento mayor en aseveraciones como: “Tengo dificultad para comprender las explicaciones del maestro” y “Me pongo nervioso(a) al contestar el examen” tuvieron una mayor repercusión, así como “Tengo problemas para mantenerme atento en clase”.

Con referencia a los indicadores establecidos para los factores relacionados con métodos y técnicas de estudio (véase tabla 2) destacan, con medias más altas: “Estudio para el examen un día antes del mismo”, “Se me dificulta administrar el tiempo dedicado al estudio”, “Evito asistir a los cursos extracurriculares de refuerzo organizados por las academias”, “Carezco de material y/o equipo (ejercicios de refuerzo, computadora, internet, etcétera) que me permitan cumplir con las tareas de las materias”, “Dejo de presentar la regularización cuando repruebo una materia”, “Evado resolver las dudas de mis clases”, “Me faltan conocimientos previos para cursar la materia” y “Desatiendo las explicaciones del maestro”.

**TABLA 2. FACTORES RELACIONADOS CON MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO**

	LA		LCP		Total	
	Media	N	Media	N	Media	N
Se me dificulta administrar el tiempo dedicado al estudio	1.89	63	1.97	33	1.92	96
Estudio para el examen un día antes del mismo	2.13	63	2.18	33	2.15	96
Evito asistir a los cursos extracurriculares de refuerzo	1.92	63	1.67	33	1.83	96
Le doy prioridad a otras actividades extracurriculares	1.40	63	1.64	33	1.48	96
Carezco de material y/o equipo (ejercicios de refuerzo, computadora, internet, etcétera) que me permitan cumplir con las tareas de las materias.	1.79	63	1.58	33	1.72	96
Tengo dificultades para trabajar en equipo	1.35	63	1.30	33	1.33	96
Se me complica adaptarme al ambiente escolar	1.30	63	1.21	33	1.27	96
Siento confusión con respecto a continuar con mi carrera	1.40	63	1.52	33	1.44	96
Evito hacer notas de clase de las materias	1.56	63	1.55	33	1.55	96



→ Continúa (Tabla...)

	LA		LCP		Total	
	Media	N	Media	N	Media	N
Me faltan conocimientos previos para cursar la materia	1.60	63	1.52	33	1.57	96
Desatiendo las explicaciones del maestro	1.59	63	1.48	33	1.55	96
Evado resolver las dudas de mis clases	1.59	63	1.64	33	1.60	96
Dejo de asistir a una materia cuando tengo dificultades	1.54	63	1.27	33	1.45	96
Dejo de presentar la regularización cuando repruebo una materia	1.70	63	1.73	33	1.71	96

**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto de los factores inherentes al profesor, las medias con más efecto fueron: “Siento desconfianza con mis maestros”, “Hay desinterés del maestro por retroalimentar mi desempeño”, “El maestro tiene dificultades para la enseñanza de su cátedra, aunque es experto en ella”, “Son insuficientes las prácticas para reforzar lo abordado en clase”, “Indisposición del maestro para brindar asesorías e Incumplimiento del docente en los aspectos a evaluar en la materia (examen, asistencia, trabajo final, etcétera)”. Con respecto de los factores laborales, se destaca: “Incompatibilidad de mis horarios de clase con los de mi trabajo”. En lo que se refiere a los factores organizacionales, todos los argumentos registraron medias arriba del 1.5.

### *Conclusiones*

En cuanto al primer objetivo, que se refería a analizar las materias con mayor índice de reprobación por cohorte y para responder a las preguntas: ¿qué materias son las que tienen un índice de reprobación mayor al 10% por cohorte?, y, ¿existen similitudes o diferencias en cuanto a las materias con mayor reprobación por cohorte entre los programas educativos?, se concluye que: en la generación 2011-2 de la licenciatura en administración, el número de materias con mayor reprobación fueron 21 de 43 (cursadas hasta el semestre 2014-2), 18 de las cuales pertenecían a los primeros cuatro semestres, siendo éstas: Administración I, Contabilidad I, Matemáticas I, Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Contabilidad II, Informática I, Macroeconomía I, Cultura

Empresarial y Desarrollo Sustentable, Administración III, Estadística I, Contabilidad de Costos, Matemáticas Financieras, Estadística II, Administración de Recursos Humanos, Calidad en las organizaciones, Finanzas I, Contabilidad de Costos II, y Cadena de Abastecimientos. En el caso de la licenciatura en contaduría pública, el número de materias con mayor reprobación fueron nueve de 44: Contabilidad I, Matemáticas I, Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Contabilidad II, Informática I, Macroeconomía I, Informática I y Contabilidad de sociedades.

En las dos licenciaturas, la mayoría de asignaturas pertenecen a los primeros cuatro semestres y coincidieron en las materias de: Contabilidad I, Matemáticas I, Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Contabilidad II e Informática I.

Para la generación 2012-2 de LA, se observa mejoría en cuanto al número de materias reprobadas, cuatro asignaturas (de 31) sólo tuvieron índice de más de 10%. Los semestres más sensibles a la reprobación fueron el segundo y tercero en las materias Administración II, Matemáticas II, Contabilidad II e Informática I. En la LCP se reporta únicamente una materia con índice arriba del 10%: Contabilidad de sociedades, por lo que se puede decir que se presentaron resultados muy buenos en comparación con la generación 2011-2.

La generación de LA que estudió en 2013-2 tuvo reprobación en siete materias de 20 cursadas hasta el 2014-2; dichas asignaturas pertenecen a los semestres segundo y tercero, y fueron: Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Contabilidad II y Operaciones mercantiles. Para la LCP, los semestres con mayor problema fueron segundo y tercero en las materias: Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II y Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En las tres generaciones, y en ambas licenciaturas, las materias con mayor reprobación fueron: Administración II, Estrategias para aprender a aprender, Matemáticas II y Nuevas tecnologías de la información y la comunicación impartidas en el segundo y tercer semestre. Se destaca, en términos generales, una disminución en el número de materias con reprobación; de forma ejemplar, en el primer semestre, en donde las dos últimas generaciones no tuvieron en ninguna de las asignaturas cursadas alumnos reprobados; sin embargo, quedan aún materias que siguen presentando reprobación en forma permanente, como se indicó primordialmente del segundo al cuarto semestre; ya que en los semestres posteriores la reprobación es menor al 10%.

La explicación encontrada para las preguntas: ¿cuál es la proporción de estudiantes reprobados por cohorte que no se presentan a hacer su regularización?, y, ¿existen similitudes o diferencias por programa educativo en cuanto

a la proporción de estudiantes reprobados por cohorte que no se presentan a hacer su regularización?, al analizar una muestra de las actas finales de calificaciones de las generaciones en estudio, se identificó un promedio de participación de alumnos reprobados en las regularizaciones muy bajo con respecto a los que no lo hicieron, que fue superior a 70%, situación que prevaleció en las tres generaciones de las dos licenciaturas, siendo el escenario más grave el programa de administración. Esta realidad resulta preocupante debido a que se puede suponer (ya que se desconocen las causas) que los alumnos en situación de reprobación no aprovechan la oportunidad que tienen de recuperarse y prefieren cursar la materia por dos o tres ocasiones más, condición riesgosa debido a que si las materias son reprobadas en tres ocasiones obtienen el estatus de suspensión temporal, hasta que presenten su extraordinario especial y la recuperen, lo que por lo común causa rezago y, en ocasiones, deserción.

Con respecto al segundo y tercer objetivo, en los que se pretendió identificar las principales causas de reprobación bajo la perspectiva del alumno y realizar un comparativo de los factores de reprobación entre ambas licenciaturas, cuyas preguntas que guiaron la indagación fueron: ¿cuáles son las principales causas de reprobación bajo la perspectiva del alumno?, y, ¿existen similitudes o diferencias en cuanto a los factores de reprobación entre los programas educativos?, producto de la opinión de los estudiantes de las generaciones 2011-2, 2012-2 y 2013-2 de las licenciaturas en administración y contaduría, se encontraron los siguientes aspectos destacables:

- Las principales escuelas del nivel medio superior de procedencia de los estudiantes actuales que participaron en esta investigación fueron el CBTIS, COBACH y CECYTES.
- En el estudio se tuvo una mayor participación de mujeres que hombres y una minoría de todos los involucrados trabaja.

Dentro de los factores establecidos en ambas licenciaturas como detonantes de la reprobación en estas cohortes, las variables con mayor tendencia a presentarse dentro de los parámetros “Algunas veces” o “Siempre” (y que para este estudio tuvo un impacto de regular a negativo y que, por consiguiente, se debe atender) de acuerdo con ambas licenciaturas, y en las tres generaciones fueron:

- Factores inherentes al alumno (personales/físico emocionales).
- Factores relacionados con métodos y técnicas de estudio.
- Factores inherentes al profesor.
- Factores laborales.
- Factores organizacionales.

### ***Propuestas***

Pese a que en el primer semestre de las dos últimas generaciones no hay alumnos reprobados, hay dificultades aún del segundo al cuarto semestre. De ahí la necesidad de que las academias de administración, contabilidad y matemáticas establezcan medidas para atender las materias que, con base en este estudio, han resultado con mayor reprobación.

Se sugiere reactivar de forma permanente el taller de contabilidad para promover cursos de reforzamiento en los temas que contemple el programa de la Contabilidad II, principalmente para apoyar a los estudiantes de la licenciatura en administración que presentaron mayor dificultad en esta materia. Para las asignaturas del eje de formación común, que son *Estrategias para aprender a aprender* y la de *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, es necesario que se promuevan reuniones convocadas por los jefes de departamento, en donde tienen su adscripción para los docentes que las imparten, para integrar estrategias de trabajo y/o se formen academias para darse seguimiento a los estudiantes que identifiquen con mayor dificultad en éstas y se evite la continuidad en la reprobación.

### ***Bibliografía***

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007), *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, México: ANUIES.
- Bernal, C. (2010), *Metodología de la investigación*, Colombia: Pearson.
- CACECA (2013), *Formación de pares evaluadores, Metodología para la evaluación de programas académicos de nivel superior. Manual de capacitación*, México: CACECA.
- Corral, V. y Díaz, X. (25 de septiembre de 2009), X Congreso de Investigación Educativa, obtenido de Factores asociados a la reprobación de los estudiantes de la universidad de Sonora: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0910-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0910-F.pdf)
- Flores, R. y Silvia, M. (2006), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006), *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- , *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, D. (noviembre de 2013), Beneficios de la certificación y acreditación en la educación, obtenido de COEPES: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/index.php/component/content/article/199-beneficios-de-la-certificacion-y-acreditacion-en-la-educacion>

- Lara, A. y Valdez, D. (2011), *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, obtenido de Factores que afectan la trayectoria escolar de egresadas(os) de enfermería: <http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/acervo/index.php/ano-2011-volumen-19-numero-3/373-factores-que-afectan-la-trayectoria-escolar-de-egresadasos-de-enfermeria.html>
- Nava, G.; Rodríguez, P. y Rogelio, Z. (octubre-diciembre de 2007), *Revista de Desarrollo y Educación*, obtenido de Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara: [www.cucs.udg.mx/revistas](http://www.cucs.udg.mx/revistas)
- Rangel, Alfonso (1988), *Glosario de la Educación Superior*, México: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior: ANUIES, obtenido de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rascón, L.; Mendoza, M. y Fernández, M. (octubre de 2011), III Foro Institucional de Tutorías, obtenido de Factores que inciden en la reprobación en alumnos de los primeros semestres de las licenciaturas a cargo del Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sonora: <http://www.dise.uson.mx/tutorias/iiiiforotutorias/20.pdf>
- Ruiz, N.; Romano, C. y Valenzuela, G. (2006), *Graffylia*, obtenido de Causas de reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la Licenciatura de Filosofía de la BUAP: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/150.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008), México: Dirección General de Planeación y Programación.
- Silva, B.; Rodríguez, A.; Flores, R. y Leyva, H. (2012), *Revista Pequén*, obtenido de Opinión de los estudiantes acerca de los motivos de reprobación en las licenciaturas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA): [p://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/10%20Opini%C3%B3n%20motivos%20de%20reprobaci%C3%B3n%20cucea%20formato.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/10%20Opini%C3%B3n%20motivos%20de%20reprobaci%C3%B3n%20cucea%20formato.pdf)
- Universidad de Sonora (2011), Marco normativo, obtenido de Reglamento escolar: [http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosescolares/reglamento\\_escolar.htm](http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosescolares/reglamento_escolar.htm)
- (2012), Dirección de Planeación, obtenido de Sistema de Información Estadística: <http://www.planeacion.uson.mx/sie.htm>, y de (2014): [http://www.planeacion.uson.mx/sie/alumnos/tasa\\_rendimiento.html](http://www.planeacion.uson.mx/sie/alumnos/tasa_rendimiento.html). 2010

# CAPÍTULO 2

## RELACIÓN ENTRE METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN ALUMNOS QUE CURSAN LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN LÍNEA A NIVEL BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES

---

Héctor Manuel Rodríguez Gómez<sup>1</sup>  
Salvador Gudiño Meza<sup>2</sup>  
José Nicolás Velázquez de la Torre<sup>3</sup>

### *Resumen*

La presente investigación es un estudio que se realizó con la finalidad de determinar la relación que hay entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje en alumnos que llevaron un curso en modalidad en línea. El estudio fue realizado sobre alumnos que cursan la materia de matemáticas en el tercer semestre de bachillerato en la Universidad de Especialidades, en Puerto Vallarta, Jalisco.

La muestra estuvo comprendida por 33 alumnos, de los cuales, al iniciar el semestre, se les aplicó el instrumento de medición de las habilidades metacognitivas para crear dos grupos:

1. En línea con habilidades metacognitivas altas, con 17 participantes.
2. En línea con habilidades metacognitivas bajas con 16 participantes.

Al terminar el semestre, se aplicó el segundo instrumento de medición (examen de conocimientos). Posteriormente se comparó, mediante

---

<sup>1</sup> Profesor investigador titular A del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. hector.rodriguez@cuc.udg.mx

<sup>2</sup> Profesor docente titular A del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. chavallar@hotmail.com

<sup>3</sup> Profesor docente asociado C del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. vetnicolas@hotmail.com

la comparación de medias aplicando la prueba *t-student*, que los estudiantes que al inicio obtuvieron las puntuaciones más altas en las habilidades metacognitivas, son quienes al terminar obtuvieron el puntaje más alto en aprendizaje.

**Palabras clave:** habilidades metacognitivas, aprendizaje, medio superior.

### ***Abstract***

*This research is a study that was conducted in order to determine the relationship between metacognitive skills and learning in students who took a course in online mode. The study was conducted on students enrolled matter of Maths in the 3rd semester of high school at the Universidad de Especialidades in Puerto Vallarta.*

*The sample was comprised of 33 students which at the beginning of the semester we applied the measuring instrument metacognitive skills in order to create two groups:*

- 1. In line with high metacognitive skills: 17 participants.*
- 2. In line with low metacognitive skills: 16 participants.*

*At the end of the semester the second measuring instrument (knowledge test) was applied. Subsequently compared by comparing means using student t-test, students at the beginning obtained the highest scores in metacognitive skills are what the end obtained the highest score in learning.*

**Keywords:** *metacognitive skills, learning, superior medium.*

### ***Introducción***

La metacognición y, por lo tanto, las habilidades metacognitivas constituyen uno de los puntos en los que se ha incrementado el interés, en cuanto se refiere a la educación, ya que éstas facilitan el proceso del aprendizaje. Martínez (2007) menciona que las habilidades metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución en tareas específicas o su desempeño académico.

Por lo que si se requiere y desea que el alumno sea una persona activa en el proceso de aprender, éste se vería beneficiado y le serían de gran utilidad las habilidades metacognitivas. Siempre tomando en cuenta que el aprendizaje implica un proceso de construcción, que es producto de la experiencia y a través del cual se adquieren conceptos, principios, procedimientos, valores y actitudes (Maldonado, 2001).

En este estudio se analizó si el alumno que está consciente de lo que hace (es decir que tiene las habilidades metacognitivas suficientes) tiene un mejor rendimiento académico, y obtiene un aprendizaje mayor, a diferencia de los alumnos que no están conscientes de lo que hacen (todo se plantea en el apartado de hipótesis del estudio). De igual forma, con lo anterior se cuenta con una base de conocimientos sobre los alumnos que participaron en el estudio de la Universidad de Especialidades (UNE) a nivel bachillerato, misma que ayudará para futuras propuestas en beneficio del alumnado.

### *Planteamiento del problema*

Sin importar el lugar del mundo, la edad o género, la finalidad primordial de los profesores es que sus enseñanzas sean aprendidas por los alumnos, pero a pesar de transmitir las adecuadamente, en ocasiones no se producen esos aprendizajes deseados, o cuando menos no se producen de la forma adecuada (Allueva, 2003). De igual forma, entre los estudiantes hay preocupación de obtener un buen aprovechamiento y aprendizaje en la cuestión educativa, ya que la tasa de reprobación en México del nivel medio superior es de 31.3% (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015) y una de las causas de que ocurra, es debido a que la mayoría de las veces los alumnos no obtienen el aprendizaje deseado; es de este punto del que surgen varios cuestionamientos como: ¿por qué esa persona aprende más que otra, si ambas tuvieron los mismos recursos y la misma información en clase?, ¿cuáles son las diferencias que presentan aquellos alumnos con mayor aprendizaje, en relación con aquellos que lo tienen en un rango menor?

Por lo que se hace imperativa la necesidad de conocer si hay una diferencia significativa en relación al aprendizaje obtenido en los alumnos del nivel medio superior, cuando un grupo de éstos tiene más desarrolladas las habilidades metacognitivas en relación con otro grupo de alumnos que tiene desarrolladas las habilidades metacognitivas en menor número, para así poder determinar de qué manera afectan las habilidades metacognitivas en el aprendizaje.

### *Objetivos*

- Determinar si hay relación entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje en los alumnos de tercer semestre del nivel medio superior en la materia de matemáticas, en modalidad en línea en la UNE de Puerto Vallarta.
- Comparar el aprendizaje alcanzado entre alumnos con habilidades metacognitivas altas y bajas en la materia de matemáticas a nivel medio superior en modalidad en línea en la UNE de Puerto Vallarta.

### *Hipótesis*

*H<sub>0</sub>*: Los alumnos de tercer semestre del nivel medio superior que llevan la materia de matemáticas en modalidad en línea en la UNE de Puerto Vallarta que tienen más desarrolladas las habilidades metacognitivas tienen igual aprendizaje que los que tienen esas habilidades menos desarrolladas.

*H<sub>a</sub>*: Los alumnos de tercer semestre del nivel medio superior que llevan la materia de matemáticas en modalidad en línea en la UNE de Puerto Vallarta que tienen más desarrolladas las habilidades metacognitivas tienen mayor aprendizaje que los que tienen esas habilidades menos desarrolladas.

### *Preguntas de investigación*

- ¿Existe relación en el aprendizaje alcanzado entre alumnos con habilidades metacognitivas altas y bajas en la materia de matemáticas a nivel medio superior, en modalidad en línea, en la UNE de Puerto Vallarta?
- ¿Existen diferencias en el aprendizaje en alumnos con habilidades metacognitivas bajas y altas en el tercer semestre del nivel medio superior que llevan la materia de matemáticas, en modalidad en línea, en la UNE de Puerto Vallarta?

### *Justificación*

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco):

“...la educación tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Pues se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio” (Unesco, 1998).

Se entiende que lo anterior es un proceso que no se dará a corto plazo, pues aun en la actualidad algunas escuelas se basan en modelos tradicionales enfocados en la memorización y el poco interés de la investigación, por lo que no se está cumpliendo con la finalidad esencial en la educación, que es desarrollar el razonamiento y pensamiento crítico en el estudiante.

El estudiante no puede quedarse atrás frente a los avances de las ciencias que le competen, debe integrarse a estos nuevos conocimientos y abrirse campo en un futuro. El incremento del índice de reprobación en el nivel superior es un grave problema, lo que conlleva a concluir que hay un nivel bajo de aprendizaje. Si bien el tema de un buen aprovechamiento es de preocupación

tanto para los estudiantes como para el grupo docente, hay métodos para llevar a cabo un mejor aprendizaje, como las habilidades metacognitivas.

Una de las causas por las que no se obtiene un aprendizaje de calidad se debe a que quizás sean alumnos que no han desarrollado de forma satisfactoria habilidades metacognitivas.

De hecho, según lo que plantean Greeno, Collins y Resnick (1996):

Las personas que más utilizan la metacognición y la autorregulación, son los sujetos expertos, quienes poseen habilidades cognitivas para razonar y resolver problemas a partir del conocimiento bien organizado que les permiten operar con ciertas estrategias que les posibilitan resolver los problemas de manera efectiva en un menor tiempo con menos desgaste tanto en lo cognitivo, como en lo emocional, y con una mayor posibilidad de éxito no sólo en la solución, sino también en la posibilidad de que dicho aprendizaje pueda ser transferido de manera más eficiente.

Se han realizado estudios en los que se demuestra que, entre mayores habilidades metacognitivas se tengan en cierta asignatura, mayor será su aprendizaje. Al obtener resultados similares, en la presente investigación se corroboró y aportó a la hipótesis en un contexto de estudio diferente, lo cual permite dar mayor fundamento al conocimiento obtenido, precisamente así es como surgen las teorías más completas. Aportaciones de muchos investigadores en diversos ambientes generan validez externa. Una cualidad importante en los paradigmas actuales de la ciencia.

### ***Marco teórico***

#### *Relación de la metacognición y el aprendizaje*

La teoría de la metacognición se ha revelado en los últimos años como uno de los principales puntos de referencia en el estudio de las estrategias de aprendizaje. Se entiende por metacognición el conocimiento del propio conocimiento o como la define González (1996), la metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades o funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten a la persona recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen que dicha persona pueda conocer, controlar y regular por sí mismo su propio funcionamiento intelectual.

En uno de los muchos discursos científicos de Muñoz (2006) se menciona que la capacidad de la metacognición se va desarrollando y adquiere más complejidad a lo largo del tiempo. La metacognición trata de lograr que

el alumno pueda utilizar de una manera hábil el conocimiento que tiene, para resolver tareas y para mejorar su propio conocimiento y la manera en que puede lograrlo es mediante las habilidades metacognitivas.

Por lo que, según los teóricos mencionados anteriormente, hay una gran relación y vinculación entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje. Uno de los teóricos que habla acerca de esta relación es Pozo (2003), quien afirma que si una persona tiene conocimiento de los procesos psicológicos propios que emplea, podrá usarlos de forma más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, en tal sentido, la persona estaría en capacidad de desarrollar habilidades metacognitivas que le posibilitarían aprendizajes de mayor calidad.

Aunado a lo anterior, un mayor aprendizaje está estrechamente vinculado con que una persona tenga desarrollada las habilidades metacognitivas, Cisterna (2005) sostiene que los *déficits* metacognitivos que exhibe una persona en un dominio particular del conocimiento, causa *déficits* en la ejecución del conocimiento, por lo que se hace probable que al incrementar las habilidades metacognitivas del sujeto, éste mejore su aprendizaje y, por lo tanto, su ejecución desde el conocimiento concreto.

En la actualidad se encuentra un problema en el *déficit* del aprendizaje, con respecto a esto, Vargas y Arbeláez (2002) mencionan que la metacognición y la relación con el rendimiento académico deficiente, está asociado con un funcionamiento metacognitivo deficiente, es decir, por la no activación de los procesos cognitivos que son demandados por las tareas académicas que le son planteadas y debido a que el estudiante no tiene conciencia de cómo aborda los problemas, y debido a que no puede ejercer control sobre los procesos cognitivos. Por lo que las características del estudiante que afectan su rendimiento y aprendizaje, no son simplemente los conocimientos anteriores que posea, sino también el conocimiento y control que pueda ejercer sobre sus procesos cognitivos, es decir, de sus habilidades metacognitivas.

Por lo que es muy importante tomar en cuenta lo que afirman acerca de la metacognición los autores mencionados anteriormente, ya que el aprendizaje tiene lugar en cada momento de nuestra vida, es decir no se limita simplemente al aula de clases (Hernández, 2008).

### ***Metodología***

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo. Como menciona Hernández (2014), las investigaciones que tienen este tipo de enfoque se caracterizan por probar teorías mediante diferentes métodos de investigación. Particularmente, en este estudio se trata de probar si se cumple la hipótesis que se planteó por medio de un diseño experimental puro y la cual es altamente apoyada por todo el conocimiento existente al respecto de la misma.

Esto es, todo lo que ahora se sabe sobre habilidades metacognitivas apuntan a que éstas tienen una relación directa con respecto a la adquisición de aprendizajes; sin embargo, la presente comprobación se pretendió desarrollar en un contexto de estudio diferente con respecto a los antecedentes. Reconociendo que hay algunas investigaciones internacionales al respecto, y pocas de ellas nacionales, se puede inferir que es necesario la realización de mayores investigaciones que aporten y den mayor sustento a lo que hasta ahora se ha venido corroborando experimento tras experimento. Como menciona Hernández (2014), este tipo de diseño es aquél que logra el control y la validez interna por medio de la comparación de grupos y por la equivalencia de estos mismos.

El alcance que se utilizó en la presente investigación es correlacional. Lo que se pretende es saber si los alumnos con más alto número de habilidades metacognitivas obtienen un mayor aprendizaje en relación con los que tienen menor número de estas, y de qué manera afectan las habilidades metacognitivas en el aprendizaje.

La cantidad de alumnos participantes fue de 33, del turno vespertino 13 y del matutino 20. En este estudio, la unidad de análisis fueron estudiantes, el tipo de muestra que se utilizó es no probabilística debido a que los elementos de esta muestra no dependieron de la probabilidad sino que fue elegido por otros criterios, como los objetivos del presente estudio y por decisión del propio investigador. Por tanto, la muestra constituye a los alumnos que cursan la materia de matemáticas en tercer semestre de la preparatoria UNE de Puerto Vallarta.

A la muestra se le aplicó el primer instrumento de medición, que corresponde al de las habilidades metacognitivas, esto se hace con la finalidad de poder determinar el nivel de tales habilidades que tiene cada alumno, para así poder crear dos grupos:

1. Con los alumnos que obtuvieron mayor puntuación en este instrumento.
2. Con los que obtuvieron menor puntuación.

A partir de la aplicación del instrumento se procedió a obtener los resultados y se crean dos grupos en base a la puntuación obtenida por los alumnos, es decir, los 17 alumnos que obtuvieron el mayor número de puntaje conformarían el grupo con mayor número de habilidades metacognitivas y los otros 16 alumnos que obtuvieron menor puntaje, conformarían el grupo con menor número de habilidades metacognitivas.

#### *Plataforma de aprendizaje*

La plataforma de aprendizaje usada para diseñar el curso en línea fue *Moodle*. El modelo implementado en el curso en línea es el que marca la teoría del

constructivismo social, pues en estos principios son en los que se fundamenta esta plataforma de aprendizaje.

Las variables de estudio en la presente investigación son las habilidades metacognitivas, que en este caso es la variable independiente, y el aprendizaje que es la variable dependiente. Ya que lo que se pretende analizar es la relación que hay entre ambas y de qué manera influyen las habilidades metacognitivas en la obtención del aprendizaje.

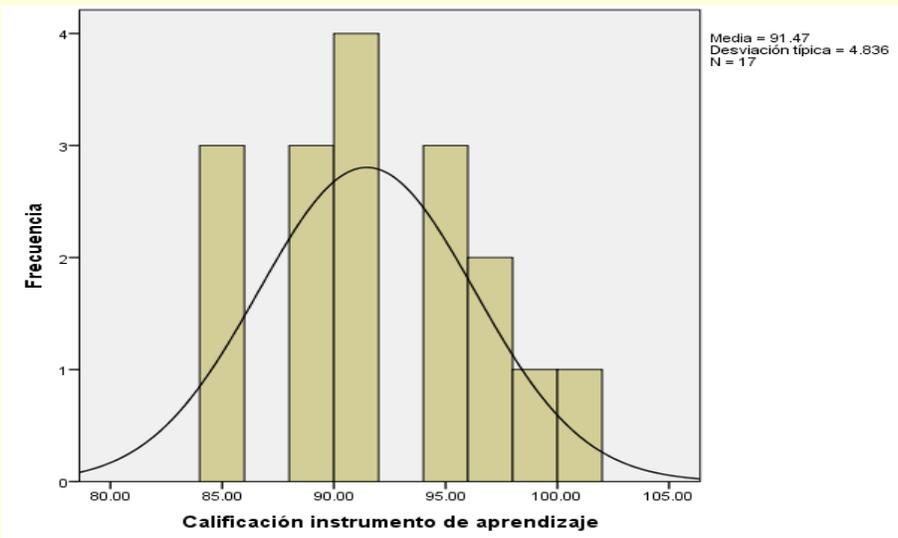
### *Instrumento de medición de las habilidades metacognitivas*

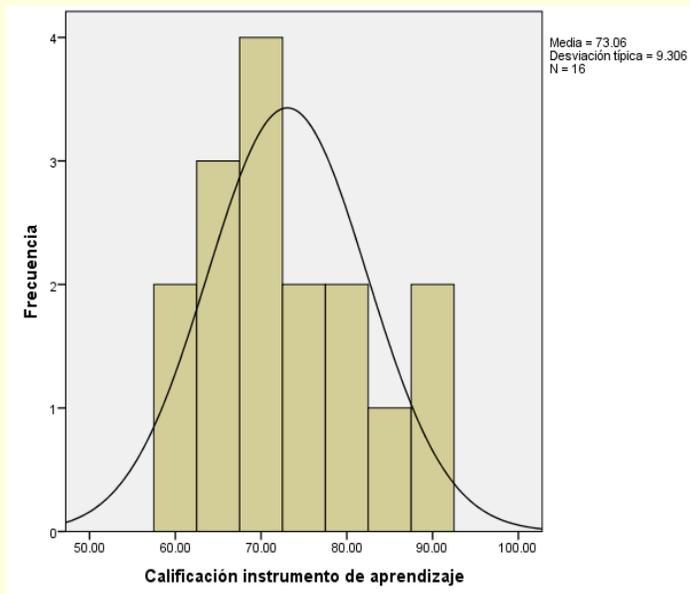
El instrumento de medición que se utilizó para la evaluación de las habilidades metacognitivas en los estudiantes de preparatoria de la UNE, es la adaptación que realizó Mazzarella (2008) del instrumento de Sánchez, este instrumento fue aplicado a los alumnos del tercer semestre como pre-test para ver qué tan desarrolladas tienen las habilidades metacognitivas.

### *Análisis y discusión de resultados*

Como factor indispensable para comparar los grupos aplicando la prueba estadística *t-student*, tenemos que los datos deben representarse en una curva normal, tal condición se cumple en ambos casos:

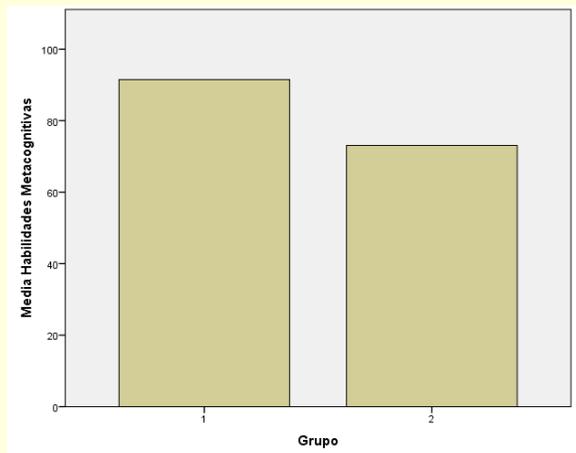
**GRÁFICA 1. CALIFICACIÓN GRUPO 1**

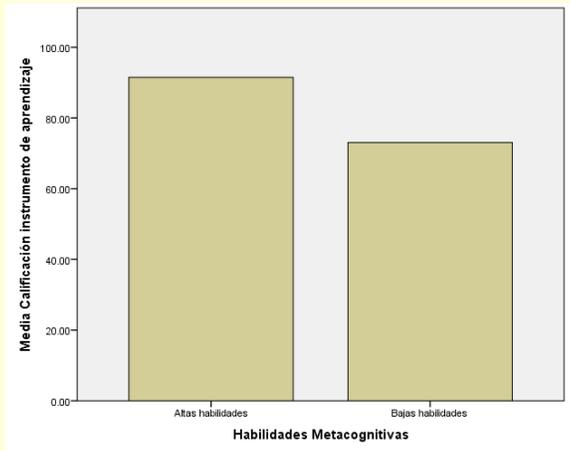


**GRÁFICA 2. CALIFICACIÓN GRUPO 2**

Aunque quedan algunos casos fuera de la misma, no se considera significativo estadísticamente debido a que la mayoría se ubica dentro de la normal.

*Gráficas de habilidades metacognitivas y aprendizaje alcanzado*

**GRÁFICA 3. COMPARATIVA EN HABILIDADES METACOGNITIVAS**

**GRÁFICA 4. COMPARATIVA DE LAS CALIFICACIONES FINALES**

Se aprecia claramente que los alumnos con menor puntaje en habilidades metacognitivas son de igual forma los que obtuvieron menor aprendizaje. Caso contrario los del grupo 1, quienes superaron en calificación final de manera evidente.

#### *Prueba t-student*

De acuerdo con los grados de libertad resultantes en 31 (cantidad de sujetos participantes menos dos), el grado de confiabilidad de 95% con un margen del 5% de error, resulta un valor para *t-student* de 7.194, de acuerdo con el programa SPSS versión 21.

Grupos comparados	Nivel de significancia	Grado de libertad	t
Alumnos altos niveles de metacognición vs. alumnos bajos niveles metacognición	.05	31	7.194

Considerando que, de acuerdo con la tabla de distribución *t-student*, para los 31 grados de libertad resultan valores que van de -2.040 a 2.040, en donde todo lo que se localice en ese margen (valores de *t-student*) daría como resultado que la hipótesis nula  $H_0$ : “Los alumnos de tercer semestre del nivel medio superior que llevan la materia de matemáticas en modalidad

en línea en la UNE de Puerto Vallarta que tienen más desarrolladas las habilidades metacognitivas tienen igual aprendizaje que los que tienen esas habilidades menos desarrolladas” sea aceptada, se determina que la misma *queda rechazada* por la evidencia estadística. De acuerdo con la prueba *t-student*, queda claro que el valor de la media queda muy por encima fuera de rango.

Por lo anterior, y debido a que la *t-student* resultó superior al margen mencionado con un valor de 7.194, *se acepta la hipótesis* planteada como alternativa  $H_a$ : “Los alumnos de tercer semestre del nivel medio superior que llevan la materia de matemáticas en modalidad en línea en la UNE de Puerto Vallarta que tienen más desarrolladas las habilidades metacognitivas, tienen mayor aprendizaje que los que tienen esas habilidades menos desarrolladas”, misma que es apoyada por los antecedentes de la investigación.

### ***Conclusiones y recomendaciones***

El aprendizaje alcanzado en la materia de matemáticas por los alumnos de tercer semestre, en modalidad en línea, con habilidades metacognitivas altas tuvo una media de 91 (noventa y uno), 18 puntos más que el de habilidades metacognitivas bajas que obtuvo la media de 73 (setenta y tres). Ya desde el análisis descriptivo se podía observar una diferencia importante.

Lo anterior se comprobó aplicando la prueba de comparación de medias *t-student*, en donde la misma resultó de 7.194, muy fuera del rango para aceptar la hipótesis nula, resultando que el aprendizaje alcanzando por los alumnos con habilidades metacognitivas altas es significativamente superior con respecto al otro (hipótesis alternativa).

A reserva de estudios que sigan fundamentando los resultados aquí mostrados, se puede concluir que los cursos en línea resultan más atractivos en cuanto al aprendizaje a las personas que tienen habilidades de metacognición superiores. Se apoya la evidencia alrededor del mundo; sin embargo, es factible que lo lleven personas que no necesariamente cuentan con estas habilidades altas.

Por otro lado, los resultados dan la pauta para implementar cursos en línea con grados de complejidad diferentes de acuerdo a las habilidades metacognitivas desarrolladas previamente por los alumnos que cursarán la materia.

No se pueden obtener resultados concluyentes con este estudio, se requiere que se realicen más investigaciones con diferentes materias y a diferentes niveles, así como analizar variables que pudieron afectar la presente y por recursos no se consideraron.

En cuanto a las recomendaciones, se debe realizar el mismo estudio en programas académicos diferentes y otras carreras, es probable que se hayan

pasado por alto algunas variables importantes que, por desconocimiento en el estado del arte, no se crean determinantes para los resultados.

De igual manera se recomienda considerar los elementos cualitativos realizando un estudio mixto, hubo algunos resultados de casos individuales que no se explican con el método cuantitativo, ya que no se profundiza en lo particular, sino que se deduce y generaliza. Algunos alumnos con bajas habilidades metacognitivas obtuvieron mejores calificaciones que los del grupo de habilidades altas, aunque en la comparación grupal de medias no se pudo reflejar.

Resulta interesante, para fines académicos y de investigación, estudiar a fondo el proceso de estudio que pudo determinar tal situación.

### ***Bibliografía***

- Allueva, P. (2003), “Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas” *Revista Argentina de Psicopedagogía*.
- Cisterna, F. (2005), Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas, *Horizontes Educativos*, 27-35, obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573003.pdf>
- González, F. E. (1996), Acerca de la Metacognición, *Paradigma*, 1-17.
- Greeno, J.; Collins, A. and Resnick, L. (1996), *Cognition and learning*. New York: Berliner and Calfee.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014), Selección de la Muestra, en: *Metodología de la Investigación*, Mexico: McGraw-Hill.
- (2014), Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, en: *Metodología de la Investigación* (pp. 4-11), México: McGraw-Hill.
- Hernández, S. (octubre de 2008), “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, recuperado el 6 de junio de 2015, de Universidad Complutense de Madrid: [http://civonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic\\_virt/LITE/DITE022/Unidad\\_6/lec\\_6.3.a\\_El%20modelo%20constructivista%20con%20las%20nuevas%20tecnologias%20aplicado%20en%20el%20proceso%20de%20aprendizaje.pdf](http://civonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE022/Unidad_6/lec_6.3.a_El%20modelo%20constructivista%20con%20las%20nuevas%20tecnologias%20aplicado%20en%20el%20proceso%20de%20aprendizaje.pdf)
- Maldonado, A. (2001), *Aprendizaje y comunicación, ¿cómo aprendemos?*, México: Pearson Educación.
- Martínez, R. (junio de 2007), “Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas”, *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Mazarella, C. (2008), “Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC”, *Investigación y Postgrado*, 175-204.
- Muñoz, T. (15 de septiembre de 2006), “Implicancias de la metacognición en el proceso educativo”, *Psicología Científica*, 1-6.

- 
- Pozo, J. I. (2003), *Adquisición de conocimiento*, Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2015), *Tercer informe de gobierno*, México: Presidencia de la República.
- Unesco (5-9 de octubre de 1998), *Unesco*, obtenido de Conferencia Mundial sobre Educación Superior: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001173/117363s.pdf>
- Vargas, E. y Arbalaez Gómez, M. C. (2002), “Consideraciones Teóricas acerca de la Metacognición”, *Ciencias Humanas UTP*, 28.



# CAPÍTULO 3

## IMPORTANCIA DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

---

Pedro García Alcaraz<sup>1</sup>  
Jorge Luis García Alcaraz<sup>2</sup>  
Yolanda Angélica Báez López<sup>3</sup>  
Juan Flores Preciado<sup>4</sup>

### *Resumen*

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son consideradas una herramienta que permite innovar en las prácticas docentes, además de brindar la posibilidad de incluir nuevas estrategias didácticas que despierten el interés y la motivación de los estudiantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula; sin embargo, se desconoce el impacto de éstas en el ámbito académico. Para resolver ese problema, en este artículo se presenta el informe de una encuesta integrada por 43 ítems asociados a las TIC y que fue aplicada a 167 alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 148 (Comala, México), y utilizando el Software WarpPLS v5.0 se analizaron las relaciones causales que hay entre los usos que se les da a las TIC (variables independientes) y los beneficios que obtienen los alumnos al utilizarlas en el aula (variables dependientes). Después del análisis, se concluye que hay suficiente evidencia estadística para asegurar que los usos académicos tienen un impacto directo y positivo sobre el desempeño de los alumnos, mejorando los niveles de desempeño académico y su estado psicológico.

**Palabras clave:** modelado, usos de las TIC, beneficios de las TIC.

---

<sup>1</sup> Docente investigador del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 148 de Comala, Colima, México. Docente por honorarios en el Instituto Tecnológico de Colima. Dr. Ph. D. en educación por parte de la Universidad de Baja California, Campus Colima. Sus líneas de investigación: TIC e innovación educativa. alcarazgarciaPEDRO@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Docente investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Investigación de Operaciones. Miembro activo de la Academia Mexicana de Ingeniería Industrial. Doctorado en Ciencias de la Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (México). Posdoctorado en la Universidad de La Rioja (España). Actualmente es SNI II ante el Conacyt. jorge.garcia@uacj.mx

<sup>3</sup> Docente investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, México. yolanda@uabc.edu.mx

<sup>4</sup> Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación son: Pymes, empresas familiares, finanzas y costos. jflores@uacol.mx

### ***Abstract***

*Currently the information and communications technology (ICT) are seen as a tool to innovate in teaching practices, as well as providing the possibility of including new teaching strategies that stimulate the interest and motivation of students to improve the teaching -learning inside and outside the classroom; however, their impact in academia is unknown. To solve this problem, in this article the report of a composed 43 items associated with ICT and was applied to 167 students of Agricultural Technology Center School 148 (Comala, Mexico) and using the Software v5.0 survey presents WarpPLS the causal relationship between the uses given to ICT (independent variables) and the benefits they get students to use in the classroom (dependent variables) were analyzed. After analysis, it concludes that there is sufficient statistical evidence to ensure that academic uses have a direct and positive impact on student performance, improving levels of academic performance and psychological state.*

**Keywords:** *modeling, use of ICT, benefits of ICT.*

### ***Introducción***

En la actualidad, en el proceso enseñanza-aprendizaje se hace uso de las TIC, y por ello es importante definir este concepto. Según Rosario (2006), las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Por tanto, las TIC incluyen la electrónica como tecnología, base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual.

Sin embargo, Bruns y Luque (2014) consideran que los profesores utilizan de forma excesiva el pizarrón y recurren poco a las tecnologías de la información y las comunicaciones y los alumnos, en general, disponen de libros de ejercicios, materiales de escritura y libros de texto. Asimismo, crece con rapidez la proporción de escuelas que tienen elementos de tecnología de la información y las comunicaciones a la vista en las aulas, desde televisores hasta pizarrones digitales, proyectores multimedia y computadoras portátiles. Por tanto, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario número 148 (CBTA 148), siendo una institución de educación media superior, actualmente está integrando las TIC en sus asignaturas con la finalidad de cumplir con las competencias genéricas y disciplinares de las mismas.

Esta institución oferta las carreras de técnico agropecuario (opción presencial en su modalidad escolarizada y en la opción autoplaneada en la

modalidad mixta) y técnico en ofimática (opción presencial en su modalidad escolarizada) que está sustituyendo al técnico en informática que se encuentra actualmente en proceso de liquidación.

En las dos carreras, en el primer semestre se les imparte la asignatura de tecnologías de la información y comunicación, correspondiente al componente de formación básica; sin embargo, a los alumnos del área de informática y ofimática, en el componente de formación profesional, cursan módulos, los cuales están conformados por submódulos, donde es un aprendizaje totalmente del área profesional. Además, debido a las modalidades que actualmente oferta la institución, la SEP (2008), en el acuerdo 445 (en el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades) considera que en las dos modalidades ofertadas por el CBTA, la mediación digital es prescindible, o sea, son utilizados los materiales que ha sido realizados por la institución, debido a que es un traje a la medida para los programas y requerimientos que demanda la institución.

### ***Planteamiento del problema***

En la actualidad, en el proceso enseñanza–aprendizaje se hace uso de las TIC; sin embargo, el uso de éstas en las aulas se ha ido implementando paulatinamente y en la actualidad constituyen herramientas con habitual presencia en dicho proceso. Al respecto, el CBTA 148 hace uso de las TIC, pero no se tiene un análisis a fondo del mismo, por lo que se propone el siguiente objetivo de investigación.

### ***Objetivo general***

Identificar el uso, beneficios y relación que estas variables tienen cuando los alumnos del CBTA 148 utilizan las TIC en el aula.

### ***Preguntas de investigación***

Ante el objetivo planteado anteriormente, se hacen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos académicos sobre los usos lúdicos en los alumnos del CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos académicos sobre los beneficios psicológicos en los alumnos CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos académicos sobre los beneficios académicos en los alumnos CBTA 148?

- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos lúdicos sobre los beneficios sociales en los alumnos CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos lúdicos sobre los beneficios psicológicos en los alumnos CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los usos psicológicos sobre los beneficios sociales en los alumnos CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los beneficios psicológicos sobre los beneficios académicos en los alumnos CBTA 148?
- ¿Cuál es el impacto que tienen los beneficios sociales sobre los beneficios académicos en los alumnos CBTA 148?

### *Hipótesis*

Para responder a las preguntas de investigación anteriores, se proponen las siguientes hipótesis:

*H<sub>1</sub>*: Los *usos académicos* que los estudiantes del CBTA 148 dan a las TIC tienen un impacto directo y positivo sobre los *usos lúdicos* que se les dan.

*H<sub>2</sub>*: Los *usos académicos* que los estudiantes del CBTA 148 le dan a las TIC tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios psicológicos* de los estudiantes.

*H<sub>3</sub>*: Los *usos académicos* que los estudiantes del CBTA 148 le dan a las TIC tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios académicos* que éstos tienen.

*H<sub>4</sub>*: Los *usos lúdicos* que los estudiantes del CBTA 148 le dan a las TIC tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios sociales* que éstos obtienen.

*H<sub>5</sub>*: Los *usos lúdicos* que los estudiantes del CBTA 148 le dan las TIC tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios psicológicos* que obtienen.

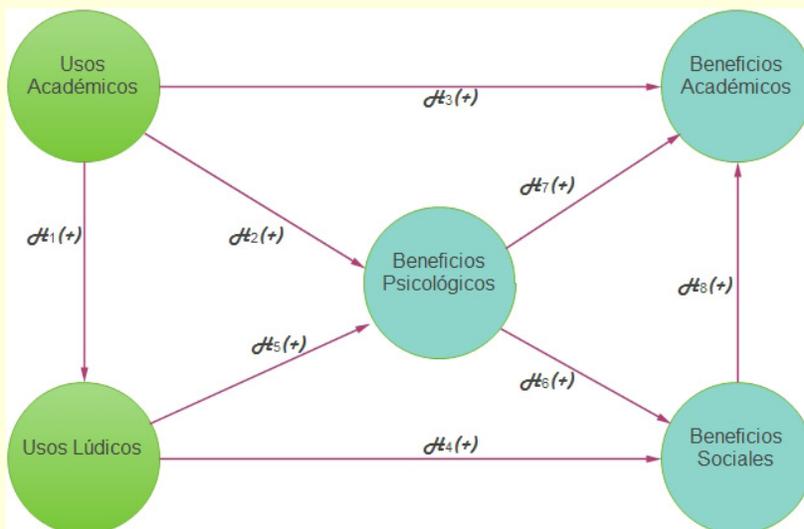
*H<sub>6</sub>*: Los *beneficios psicológicos* que obtienen los alumnos del CBTA 148 tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios sociales* de los mismos.

*H<sub>7</sub>*: Los *beneficios psicológicos* que obtienen los alumnos del CBTA 148 debido al uso adecuado de las TIC, tienen un impacto directo y positivo sobre los *beneficios académicos* obtenidos por los mismos.

*H<sub>8</sub>*: Los *beneficios sociales* que obtiene el alumno del CBTA 148 del uso adecuado de las TIC, tiene un impacto directo y positivo sobre los *beneficios académicos*.

Lo anteriormente mencionado se puede observar en la figura 1, donde se muestran las relaciones establecidas entre las variables y que han sido establecidas como hipótesis.

**FIGURA 1. MODELO PROPUESTO E HIPÓTESIS**



Fuente: Elaboración propia.

### ***Justificación***

El desarrollo de este proyecto de evaluación permitirá conocer el impacto directo y positivo que tienen los usos académicos sobre los beneficios académicos, sobre los beneficios psicológicos y sobre los usos lúdicos que tiene al implementar las TIC en los alumnos del CBTA 148; de igual manera, se podrá conocer cuál es el impacto directo e indirecto que tienen los beneficios psicológicos sobre los beneficios académicos y sobre los beneficios sociales; además, se analizará el impacto directo y positivo que tienen los usos lúdicos sobre los beneficios psicológicos y sobre los beneficios sociales, por lo que con lo anteriormente mencionado se podrá determinar la importancia que tiene la integración de las TIC en la educación.

### ***Marco teórico***

La educación es un elemento fundamental para el desarrollo del ser humano. Al respecto, el Banco Mundial (2005, citado por Martínez y Pérez, 2007), considera que:

La inversión en educación tiene muchos beneficios para los individuos, la sociedad y el mundo en su conjunto. La educación de buena calidad es una de las medidas más poderosas para disminuir la pobreza, la desigualdad y para promover el crecimiento económico sostenible.

En este sentido, se ha implementado la integración de las TIC con la finalidad de mejorar la calidad educativa y, al mismo tiempo, motivar al alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al respecto, para Castillo, Larios y García (2010), las TIC son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Por tanto, constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. Además, Fernández (2010) considera que, desde la escuela, se debe plantear la utilización del ordenador como recurso para favorecer la estimulación de la creatividad, la experimentación y manipulación, respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos, el trabajo en grupo favoreciendo la socialización y la curiosidad y espíritu de investigación.

También, Fernández, Server y Cepero (2001) consideran que las TIC son una herramienta utilizada como un medio para despertar el interés, mantener la motivación y la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *Metodología*

Para lograr el objetivo planteado anteriormente, se realiza una revisión bibliográfica para identificar las investigaciones relacionadas con el problema y determinar los diferentes atributos que son considerados para estudiar la integración de las TIC y su impacto en la eficiencia académica. En este sentido, se utilizó un muestreo polietápico (Vivanco, 2005) debido a que se utilizan dos técnicas de muestreo:

1. El muestreo por *clusters* o conglomerados.
2. El muestreo aleatorio simple (m.a.s.).

Por consiguiente, se utilizó una encuesta para recogida de la información (Bisquerra *et al.*, 2009, y Aravena *et al.*, 2006) conformada por 43 ítems y que fue aplicada a 167 alumnos de nivel medio superior del CBTA 148, lo que permitió hacer una validación del cuestionario.

Dado que se consultaba el promedio en el semestre inmediatamente anterior, los alumnos de primer semestre fueron excluidos, ya que, además, al tener poco tiempo como alumnos en esa institución, conocían poco del impacto que tenían en ellos las TIC y cuáles eran las que más usaban los maestros en la impartición de sus clases.

Los 43 *ítems* fueron divididos en tres secciones dentro el cuestionario: preguntas generales (10 ítems), usos dados a las TIC (17) y beneficios de las TIC (16). Al mismo tiempo, los *ítems* de los usos fueron clasificados en académicos y lúdicos; mientras que los *ítems* de los beneficios fueron clasificados en

académicos, psicológicos y sociales. Asimismo, las preguntas de la encuesta fueron cerradas y abiertas (dicotómicas, múltiples, y tipo *Likert* de cinco puntos que van desde “Nunca” hasta “Siempre”, *Likert*, 1952), como se muestra en la tabla 1.

**TABLA 1. ESCALA UTILIZADA EN LA ENCUESTA**

Valor	Significado
1	Nunca se hace uso de las TIC/Nunca se obtiene un beneficio al hacer uso de las TIC
2	Casi nunca se hace uso de las TIC/Casi nunca se obtiene un beneficio al hacer uso de las TIC
3	Regularmente se hace uso de las TIC/Regularmente se obtiene un beneficio al hacer uso de las TIC
4	Casi siempre se hace uso de las TIC/Casi siempre se obtiene un beneficio al hacer uso de las TIC
5	Siempre se hace uso de las TIC/Siempre se obtiene un beneficio al hacer uso de las TIC

**Fuente:** Elaboración propia, con datos de *Likert* (1952).

Las encuestas se aplicaron en el semestre febrero-julio de 2016. En este sentido, se visitan las aulas de los alumnos para aplicar las encuestas, previa autorización de las autoridades institucionales y del profesor en turno. Los datos son capturados en el software SPSS 18, creando una base de datos en la que los renglones representan a los diferentes casos y las columnas a las 43 variables a analizar.

Se realizó una depuración de la base de datos para detectar valores extremos por medio de diagramas de caja y bigote, mismos que fueron reemplazados por la mediana de los ítems. De la misma manera, los valores perdidos, que representan omisiones por parte del encuestado, también fueron reemplazados por la mediana.

Para validar el cuestionario, se hace uso del índice *Alpha de Cronbach* (*Cronbach*, 1951), el cual ya se encuentra integrado en el software SPSS, y su valor mínimo de corte es de 0.7, pero además es importante mencionar que se evalúa la posibilidad de que ese índice se incremente si se elimina alguno de los *ítems* a analizar, por lo que es posible que el número de *ítems* al inicio del análisis y al final del mismo, sea diferente.

También se realizó un modelo de ecuaciones estructurales. Al respecto, *Avelar et al.* (2014) definen que los modelos de ecuaciones estructurales (EE)

fueron introducidos por Jöreskog a principios de 1970. El modelo de EE se ejecuta en el software WarpPLS versión 5.0, dado que es ampliamente recomendado para evaluar modelos causales en los que no se tiene la certeza de tener normalidad en los datos.

### *Análisis y discusión de resultados*

Después de realizar el muestreo, de acuerdo con la metodología planteada anteriormente, se han obtenidos un total de 167 encuestas. Con la finalidad de facilitar en entendimiento de los resultados obtenidos, la información se reporta en secciones.

### *Análisis descriptivo de la muestra*

Las 167 encuestas provienen de diferentes modalidades impartidas en la institución, las cuales se encuentran distribuidas como se ilustra en la tabla 2.

**TABLA 2. CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Modalidad</b>	Escolarizada	132	79
	Mixta	22	13.2
	Auto planeada	13	7.8
<b>Semestre</b>	II	50	29.9
	IV	67	40.1
	VI	50	29.9
<b>Género</b>	Masculino	117	70.1
	Femenino	50	29.9

**Fuente:** Elaboración propia, con IBM PASW Statistics v18.

### *Validación del cuestionario*

La validación de los *ítems* de usos y beneficios mediante el índice *Alpha de Cronbach* se muestra en la tabla 3. Obsérvese que todos los valores obtenidos son superiores al valor mínimo de corte, lo cual se ilustra en la misma tabla, en la última fila. Además, en cada una de las dimensiones analizadas, usos y beneficios, se ha eliminado un ítem, y por ello hay una diferencia de una unidad entre la cantidad de *ítems* al inicio del análisis y al final del mismo, lo cual se reporta en las últimas dos columnas.

**TABLA 3. ALPHA DE CRONBACH POR CATEGORÍA DEL CUESTIONARIO UTILIZADO**

Categoría	Alpha de Cronbach	Ítems al inicio	Ítems al final
Usos	0.809	17	13
Beneficio	0.889	16	11
Usos y beneficios	0.886	33	24

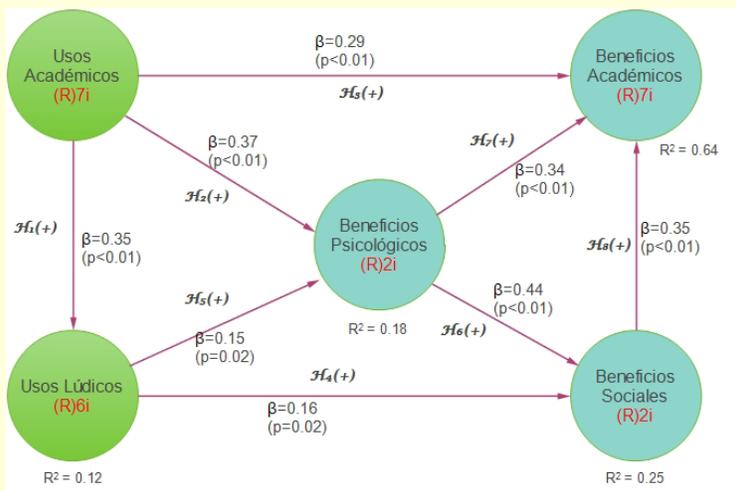
Fuente: Elaboración propia, con IBM PASW Statistics v18.

*Modelo de ecuaciones estructurales*

Haciendo uso del Software WarpPLS v5.0, se ha evaluado el modelo de ecuaciones estructurales que se puede observar en la figura 2, mismos que presenta los siguientes índices de eficiencia:

- Coeficiente promedio de ruta (APC) = 0.307, P < 0.001.
- Promedio de R cuadrada (ARS) = 0.299, P < 0.001.
- Promedio R cuadrada ajustada (AARS) = 0.292, P < 0.001.
- Promedio de índices de inflación de la varianza (AVIF) = 1.889, aceptable si < = 5, idealmente < = 3.3.
- Índice de bondad de ajuste de Tenenhaus (GoF) = 0.417, pequeño > = 0.1, mediano > = 0.25, grande > = 0.36.

**FIGURA 2. MODELO FINAL DE EE**



Fuente: Elaboración propia.

*Efectos directos*

En la tabla 4 se describen las relaciones causales entre las variables, donde con base al P valor que se asocia a cada una de las Beta, se concluyen las hipótesis que se plantearon inicialmente. De la misma manera, se ilustra el valor de la R cuadrada para aquellas variables latentes que también se desempeñan como variables dependientes y que son explicadas por al menos una variable independiente.

**TABLA 4. RELACIONES CAUSALES  
ENTRE LAS VARIABLES PARA LOS DOS MODELOS CONCEPTUALES  
(COEFICIENTES ESTANDARIZADOS)**

Relación causal	$\beta$	p	R2	Hipótesis
Usos académicos → Usos lúdicos	0.35	< 0.01	0.12	$H_1$ : se acepta
Usos académicos → beneficios psicológicos	0.37	< 0.01	0.18	$H_2$ : se acepta
Usos académicos → beneficios académicos	0.29	< 0.01	0.64	$H_3$ : se acepta
Usos lúdicos → beneficios sociales	0.16	= 0.02	0.25	$H_4$ : se acepta
Usos lúdicos → beneficios psicológicos	0.15	= 0.02	0.18	$H_5$ : se acepta
Beneficios psicológicos → beneficios sociales	0.44	< 0.01	0.25	$H_6$ : se acepta
Beneficios psicológicos → beneficios académicos	0.34	< 0.01	0.64	$H_7$ : se acepta
Beneficios sociales → beneficios académicos	0.35	< 0.01	0.64	$H_8$ : se acepta

**Fuente:** Elaboración propia.

Además, es importante señalar que en muchas ocasiones las variables dependientes son explicadas por más de una variable independiente, por tanto, la R cuadrada que se asocia a la primera debe ser descompuesta en efectos correspondientes a cada una de las variables independientes; en este sentido, en la tabla 5 se ilustra este proceso para los efectos directos que se tienen en el modelo.

**TABLA 5. TAMAÑO DE LOS EFECTOS DIRECTOS**

A	DE			
	Usos académicos	Usos lúdicos	Beneficios sociales	Beneficios sicológicos
Usos lúdicos	0.122			
Beneficios académicos	0.187		0.240	0.211
Beneficios sociales		0.043		0.212
Beneficios sicológicos	0.148	0.036		

**Fuente:** Elaboración propia.

*Suma de efectos indirectos*

Cuando una variable es afectada a través de dos o tres vías o segmentos en los que intervienen dos o más variables independientes, entonces se hace necesario analizar los efectos indirectos. En este sentido, en la tabla 6 se ilustra la suma de efectos indirectos que se tienen para el modelo planteado inicialmente. Asimismo, se ha expuesto el P valor asociado a la prueba de significancia estadística y el tamaño del efecto que se tiene como el cual se representa por TE.

**TABLA 6. SUMA DE EFECTOS INDIRECTOS**

A	DE		
	Usos académicos	Usos lúdicos	Beneficios sicológicos
Beneficios académicos	0.226 (P = 0.001)* TE = 0.144	0.131 (P = 0.042)* TE = 0.023	0.155 (P = 0.002)* TE = 0.097
Beneficios sociales	0.241 (P < 0.001)* TE = 0.139	0.066 (P = 0.112) TE = 0.017	
Beneficios sicológicos	0.052 (P = 0.169) TE = 0.021		

\* Significativos al 95% de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia.

*Efectos totales*

La tabla 7 muestra los efectos totales, misma que se refiere a la suma de los efectos directos y los efectos indirectos. Al igual que en los efectos indirectos, en dicha tabla se ilustra, además del tamaño del efecto, el P valor asociado a la prueba estadística de significancia y el tamaño del efecto, que representa la cantidad de varianza que se explica a través de esa relación (que puede ser directa o indirecta).

**TABLA 7. EFECTOS TOTALES**

A	DE			
	Usos académicos	Usos lúdicos	Beneficios sociales	Beneficios psicológicos
Usos lúdicos	0.350 (P < 0.001)* TE = 0.122			
Beneficios académicos	0.520 ( P < 0.001)* TE = 0.330	0.131 (P = 0.042)* TE = 0.023	0.351 (P < 0.001)* TE = 0.240	0.494 (P < 0.001)* TE = 0.308
Beneficios sociales	0.241 (P < 0.001)* TE = 0.139	0.228 (P = 0.001)* TE = 0.060		0.442 (P < 0.001)* TE = 0.212
Beneficios psicológicos	0.418 (P < 0.001)* TE = 0.169	0.149 (P = 0.024)* TE = 0.036		
* Significativos al 95% de confianza.				

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se puede observar, en esta ocasión todos los efectos totales son significativos, dado el P valor que toma el valor de beta. A juzgar por el tamaño de los mismos, el efecto total más grande es que se da entre los *usos académicos* y los *beneficios académicos*, debido a que cuando la primera variable latente incrementa su desviación estándar en una unidad, la segunda lo hace en 0.520 unidades. Asimismo, otro efecto muy importante es el existente entre los *beneficios académicos* y los *beneficios psicológicos*, debido a que cuando la primera variable incrementa en una unidad su desviación

estándar, la segunda lo hace en 0.494 unidades. Por consiguiente, una interpretación similar puede ser obtenida para las demás relaciones entre las variables latentes.

### ***Conclusiones***

Debido a los resultados encontrados del análisis de las variables, se puede concluir que las variables latentes de usos académicos de las TIC repercuten en los beneficios académicos, psicológicos y sociales. Igualmente, se concluye que los alumnos del CBTA 148 le dan más usos académicos que lúdicos a las TIC. Asimismo, se obtienen mayores beneficios académicos, sociales y psicológicos al hacer uso de dichas tecnologías. En este sentido, todas las hipótesis planteadas han sido aceptadas debido a que se ha tomado el 95% de confianza estadística.

### ***Bibliografía***

- Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, Z. (2006), Investigación educativa I, recuperado de: <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Avelar, L.; García, J. L.; Cedillo, M. G. y Adarme, W. (2014), Effects of regional infrastructure and offered services in the supply chains performance: Case Ciudad Juarez, recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/496/49631663028.pdf>
- Bisquerra, R. (2009), *Metodología de la investigación educativa* (2da. Ed.), Madrid, España: La Muralla.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014), Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, recuperado de: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Castillo, M.; Larios, V. M. y García, O. (2010), Percepción de los docentes de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3375Castillo.pdf>
- Cronbach, L. J. (1951), *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, New York: Wiley.
- Fernández, I. (2010), Las TICs en el ámbito educativo, recuperado de: [http://www.eduinnova.es/abril2010/tic\\_educativo.pdf](http://www.eduinnova.es/abril2010/tic_educativo.pdf)
- Fernández, R. R.; Server, P. M. y Cepero, E. (2001), El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/127Aedo.PDF>
- Likert, R. (1932), *A Technique for the measurement of attitudes*, New York: Archives of Psychology.

- Martínez, L. G. y Pérez, M. (2007), Implementación de la política pública de capacitación y actualización para los docentes en servicio de educación básica: Un estudio de caso: Jalisco, 2000 a 2005, recuperado de: <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/204>
- Rosario, J. (2006), TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual, recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewArticle/73616/0>
- SEP (2008), Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, recuperado de: [http://www.copeems.mx/images/pdf/Acuerdo445\\_SNB.pdf](http://www.copeems.mx/images/pdf/Acuerdo445_SNB.pdf)
- Vivanco, M. (2005), *Muestreo estadístico diseño y aplicaciones* (1a. ed.), Santiago de Chile: Universitaria.

# CAPÍTULO 4

## USO DE LAS REDES SOCIALES COMO ACOSO ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN EN EDUCACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

---

Francisco Flores Cuevas<sup>1</sup>  
María Antonia Abundis Rosales<sup>2</sup>  
Heriberto Campos López<sup>3</sup>

### *Resumen*

El propósito de esta investigación tiene por objetivo principal describir la situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución de educación básica, y de manera muy particular de la Escuela Secundaria Técnica número 3 en el ciclo escolar 2015-2016, en ambos turnos, esta institución educativa se encuentra ubicada en la Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco.

Los resultados muestran que en esta institución tienen lugar todos los diferentes tipos de acoso escolar que dan como resultado un bajo aprovechamiento escolar. Las agresiones verbales, exclusión social y la agresión física indirecta y directa, son las formas de acoso más frecuentes, siendo en el aula o en los espacios externos a la misma los escenarios elegidos para estas conductas agresivas. Las estrategias preventivas combinan las actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales a través del diálogo en todas sus formas (a solas, en clase, con la familia), del aprendizaje cooperativo, de la atención a la singularidad del alumno, con otras de control de espacios y horarios de mayor riesgo.

**Palabras clave:** acoso escolar, prevención del acoso escolar; acoso cibernético.

---

<sup>1</sup> Profesor investigador de tiempo completo Titular "A" del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Departamento de ciencias y tecnologías de la información. Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación. [ffcuevas@gmail.com](mailto:ffcuevas@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora de tiempo completo titular "B" del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios Jurídicos. [coordinacionabogados@hotmail.com](mailto:coordinacionabogados@hotmail.com)

<sup>3</sup> Profesor de tiempo completo Asociado "A" del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios Jurídicos. [hcamposl@gmail.com](mailto:hcamposl@gmail.com)

### ***Abstract***

*The purpose of this research is mainly aimed to describe the situation of bullying and prevention strategies addressed by the institution of basic education, and very particularly the Technical Secondary School number 3 in this school year 2015-2016 both shifts, this school is located in the city of Puerto Vallarta, Jalisco.*

*The results show that in this institution all the different types of bullying occur that result in a low school use. Verbal assaults, social exclusion and direct and indirect physical aggression are the most frequent forms of harassment, being the scenes chosen for these aggressive behaviors in the classroom or in the external spaces. Preventive strategies combine actions aimed at improving interpersonal relationships through dialogue in all its forms (alone, in class, with the family), cooperative learning, attention to the student's singularity, with others of control of spaces and hours of greater risk.*

**Keywords:** *bullying, bullying prevention, cyberbullying.*

### ***Introducción***

La intimidación entre iguales (*bullying*) se define como la agresión sistemática que uno o más miembros de un grupo ejerce sobre otro(s) de forma continua, con carácter intencional y en la que hay desequilibrio de poder, expresado en la relación dominio-sumisión; ocurre al interior de los centros educativos, generalmente en las aulas, baños y patios de recreo, los protagonistas de la intervención: agresores, víctimas y espectadores generalmente guardan silencio sobre lo que sucede, con motivaciones diferentes.

La problemática del fenómeno del *bullying*, ha afectado enormemente al alumnado de nuestras dependencias públicas y privadas, este tipo de violencia se ha multiplicado en los últimos años, tomándose en cuenta que los maestros por una parte se han visto involucrados en este problema. Ya que la mayoría no se percatan de esta situación, los alumnos sufren desesperadamente en silencio, por pena o vergüenza o temor al maltrato de sus compañeros; inclusive al regaño de los mismos docentes, que ante esta problemática no están preparados para enfrentar un problema como este que es el *bullying*.

En los últimos tiempos se ha detectado el grave problema que hay en las instituciones escolares de nivel básico en cuanto al aumento del acoso escolar o llamado también *bullying*, el cual ha deteriorado de manera progresiva la convivencia escolar que se da dentro y fuera del aula: dicho clima, en algunos centros escolares de este nivel, se ha degradado y se han hecho más palpables aspectos como violencia, indisciplina, malos modales y actos disruptivos. En este clima de falta de respeto a los derechos personales, las agresiones entre

estudiantes se han incrementado de forma que han sido objeto de atención en los medios de comunicación y han provocado preocupación en familias, profesorado y en la sociedad en general.

El acoso escolar o *bullying* es un tipo específico de violencia escolar, referido a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión de la víctima. Las recientes investigaciones hechas en Latinoamérica y países europeos señalan que el acoso escolar es un fenómeno frecuente en el ámbito escolar. Cada día, en cualquier centro educativo, hay un número importante de chicos y chicas que están provocando o viviendo situaciones serias de intimidación. Es preciso enfatizar que esta relación de abuso, si se repite y se mantiene en el tiempo, produce, a la larga, consecuencias negativas tanto académicas como psicológicas e interpersonales, ya que afecta al desarrollo socioemocional de los(as) implicados(as).

Aunque este problema no es nuevo ya que en todos los tiempos se han producido tratos abusivos entre iguales en todas las edades, en este momento hay mayor sensibilización social hacia el respeto de los derechos de la infancia y adolescencia, pese a que vivimos en un contexto social de mayor tolerancia y permisividad hacia la violencia, alentado por los medios de comunicación, que con frecuencia muestran programas en que los protagonistas pegan, amenazan, insultan, se burlan, etcétera.

Todas estas consecuencias de acoso y abuso escolar en los estudiantes de los planteles educativos, y de manera muy particular de la Escuela Secundaria Técnica número 3, ubicada en la Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco, afectan a los alumnos en su aprovechamiento y rendimiento escolar.

### ***Planteamiento del problema de investigación***

A pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir. Se distinguen conductas de *exclusión social* (ignorar y no dejar participar); *agresión verbal* (insultar, poner apodosos ofensivos, hablar mal del otro); *agresión física directa* (golpear); *agresión física indirecta* (robar, romper, esconder); *amenazas*; *acoso sexual* (verbal o físico). A estas manifestaciones se ha unido últimamente el denominado *ciberbullying*, conductas en las que cualquiera de los otros tipos de agresiones se realiza grabando la agresión y difundiéndola mediante el uso de las redes sociales y videos difundidos en internet, o se utilizan estos medios para acosar a la víctima fuera del recinto escolar.

La tipología del *bullying* ha sido clasificada en directa e indirecta y una de las manifestaciones indirectas es el *ciberbullying*, que se define como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de medios

electrónicos, y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, 2006).

Por otra parte, Ortega (2008) añade que:

“El utilizar las tecnologías de información y comunicación TIC (internet: correo electrónico, weblogs, facebook, páginas personales, celulares) requiere de actores que conozcan las mismas. Si bien el *ciberbullying* es una de las modalidades del *bullying* y comparte sus características básicas, tiene sus propias particularidades, por ejemplo el agresor generalmente se mantiene en el anonimato y trasciende la realidad de las aulas y el centro educativo, sus mensajes agresivos llegan a un número ilimitado de personas y utiliza adicionalmente tanto el texto como la imagen, lo que lo convierte en potencialmente más peligroso.”

El impacto del *ciberbullying* en las víctimas es múltiple, produce sentimientos de desprotección total porque el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad, como es el hogar familiar, el desconocimiento del agresor magnifica el sentimiento de impotencia e indefensión frente a lo que sucede por la inexistencia de normas legales que frenen estas agresiones, sentimientos de vergüenza porque el acoso se hace público y se difunde rápidamente y mayor intensidad de sus efectos, ya que puede ser releído o visionado muchas veces (Wilard, 2006).

Asimismo, Avilés (2009) menciona que:

“Este conjunto de investigaciones parte de la constatación del acceso masivo a Internet y otras tecnologías por parte de los adolescentes que ha generado nuevas formas de intimidación que tienden a incrementarse, y que utilizan correos electrónicos, chat, Facebook, mensajerías instantáneas a través de las cuales denigran, hostilizan, suplantando identidades, con la complicidad de los espectadores que reenvían los mensajes y contribuyen a su difusión masiva.”

Esto aumenta la probabilidad de la violencia en los hijos al generar un bajo autoconcepto y menosprecio por las normas escolares, la autoridad de los docentes y los sentimientos de los compañeros (Cava, 2009).

## ***Objetivos***

### *Objetivo general*

Determinar la situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución y los profesores de la Escuela Secundaria Técnica número 3, ubicada en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco.

### *Objetivo específico*

- Describir las diferentes modalidades de acoso escolar (físico, verbal, social) desde los distintos roles de víctima, agresor o testigo.
- Reconocer las causas del maltrato entre compañeros. Identificar las consecuencias que experimentan los agredidos.
- Discriminar las estrategias de prevención en la secundaria implementadas en el centro y en el aula.

### *Premisa de investigación (hipótesis)*

La situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución *son determinantes* en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica número 3, ubicada en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco.

### *Preguntas de investigación*

- ¿Quiénes son los actores que intervienen en el acoso escolar desde los distintos roles de víctima, agresor y testigo?
- ¿Qué opinas de la existencia del acoso escolar o maltrato e intimidación entre compañeros?
- ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para acosar, intimidar o maltratar a alguien desde que comenzó el año?
- ¿Cuáles serían las posibles soluciones a los problemas de acoso en el ámbito escolar?

### *Justificación*

La presente investigación surge viendo la necesidad de estudiar el acoso escolar en la Escuela Secundaria Técnica número 3 de la Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco, durante el ciclo escolar 2015-2016, con el propósito de conocer la cantidad de casos ocurridos en las distintas modalidades de maltrato entre pares, como lo informan los propios estudiantes desde su triple perspectiva de testigos, víctimas o agresores, así como las estrategias de prevención adoptadas por la Institución y los profesores ante este tipo de conductas antisociales.

### *Marco teórico*

El fenómeno de la violencia no es simple ni tampoco se manifiesta de una sola forma o modo. Aparece en distintos niveles y magnitudes, con distintas

características según tiempo y lugar, y también con distintos actores. Es por ello difícil de definir.

### *Violencia*

La violencia es el tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer *daño* o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad; o los afectan de tal manera que limitan sus potencialidades presentes o las futuras. Puede producirse a través de acciones y lenguajes, pero también de silencios e inacciones (Galtung, 2008).

### *Violencia escolar*

La violencia escolar es todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación o la negación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar (Lavena, 2007).

Asimismo, Olmedilla (2011) establece seis categorías en la violencia escolar:

1. *Disrupción en las aulas*. Un alumno o grupo de alumnos impiden el desarrollo normal de la clase con sus comportamientos, lo que obliga al profesor a emplear parte del tiempo a controlar el orden.
2. *Problemas de disciplina*. Se presentan como conflictos de relación entre profesores y alumnos. Son conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia desde la resistencia o “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado que pueden llegar a desestabilizar la vida cotidiana del aula.
3. *Acoso escolar (bullying)*. Procesos de intimación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar que acosan o intimidan a otro a través de insultos, rumores, vejaciones, etcétera.
4. *Vandalismo y agresión física*. Se consideran ya como fenómenos puros de violencia. El primero contra las cosas; el segundo contra las personas.
5. *Acoso sexual*. Es una manifestación oculta del comportamiento antisocial.
6. *Absentismo*. El abandono de las responsabilidades académicas, tanto de manera activa como pasiva, se introduce en este agrupamiento por su relación con los problemas de convivencia tanto en el centro como fuera de éste.

### *Acoso escolar*

El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar, *matonaje* escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder, o, incluso, por su término inglés: *bullying*) es una forma extrema y característica de violencia escolar.

El psicólogo Dan Olweus (1998, citado por Olweus, 2011), de la Universidad de Bergen, pionero en estudios sobre violencia escolar en los países nórdicos, desarrolló los primeros criterios para detectar el problema de forma específica, permitiendo diferenciarlo de otras posibles interpretaciones como: juego turbulento, acto disruptivo, incidente puntual o bromas y relaciones de jugueteo entre iguales propias del proceso de maduración del individuo.

### *Aprovechamiento escolar*

En la actualidad hay diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo aprovechamiento y rendimiento escolar de los estudiantes, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de esta naturaleza resulta enriquecedor, por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin (2008) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (2014), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo, concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

En este mismo sentido, Glasser (2005) comenta que:

“En su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una

situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es impropio, por dos razones: *a)* exime de responsabilidad personal por el fracaso y *b)* no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas.”

Finalmente, el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable.”

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 2007) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70 y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con estos investigadores, no hay un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

### *Metodología*

El trabajo de investigación es del tipo cuantitativo, pues la información es cuantificada a efectos de su tratamiento estadístico.

La investigación tiene un alcance descriptivo Hernández-Sampieri (2011) porque selecciona y describe diversos aspectos, dimensiones, componentes o atributos del fenómeno del acoso escolar y las estrategias de prevención utilizadas por el centro y los profesores.

El diseño de la investigación es no experimental porque no hay manipulación deliberada de una variable para observar sus efectos; y es transversal porque se describe el estado del fenómeno estudiado en un momento determinado.

### *Población*

La población está constituida por 1,800 alumnos en ambos turnos de la Escuela Secundaria Técnica número 3, con edades que oscilan entre los 12 y los 16 años de ambos sexos, distribuidos de la siguiente manera: 1,014 alumnos del turno matutino y 786 alumnos del turno vespertino.

### *Determinación de la muestra de la población del estudio*

El tamaño de la muestra, mediante un muestreo probabilístico aglomerado con el fin de establecer el nivel de confianza y margen de error de acuerdo al universo de la población de este estudio, es de 317 alumnos de ambos turnos, y para dar mayor confianza al presente trabajo de investigación, se aplicó un total de 361 instrumentos, rebasando, por lo tanto, el tamaño de la muestra.

### *Análisis y discusión de resultados*

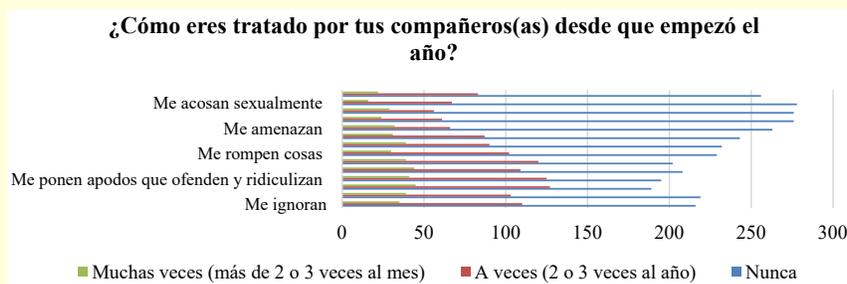
El contexto de esta investigación comprende, como ya se mencionó, la aplicación de un instrumento/cuestionario para un total de 361 alumnos de la institución educativa mencionada anteriormente, en la que para dar mayor certeza a la misma se aplicó 11 instrumentos a cada uno de los 18 grupos del turno matutino como vespertino, la selección del mismo se hizo mediante el método probabilístico.

¿Quiénes son los actores que intervienen en el acoso escolar desde los distintos roles de víctima, agresor y testigo?

Los resultados del trabajo de investigación se presentan de acuerdo a la siguiente clasificación:

a) *Según las víctimas:*

**GRÁFICA 1. PORCENTAJE DE VÍCTIMAS QUE DECLARAN HABER SUFRIDO DIFERENTES TIPOS DE ACOSO ESCOLAR**

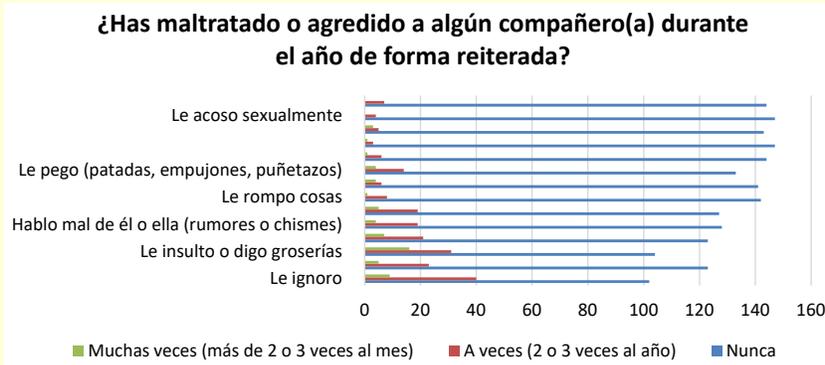


**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo con la información presentada en el gráfico 1, 65% de los alumnos encuestados contestaron que nunca han recibido algún tipo de agresión o intimidación por parte de sus compañeros; mientras que 26% manifestó que a veces, y 9% muchas veces han sido víctimas de acoso o *bullying* de sus pares.

b) Según los agresores:

**GRÁFICA 2. ESTUDIANTES QUE SE RECONOCEN COMO AGRESORES DE OTROS COMPAÑEROS, EN LOS DIFERENTES TIPOS DE ACOSO ESCOLAR**

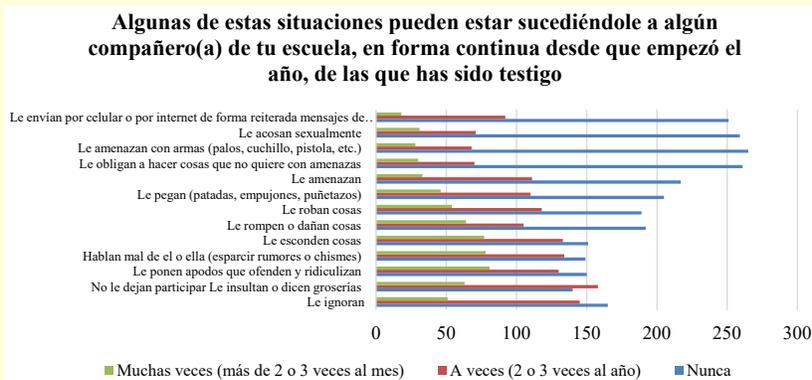


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico, 87% reconoce que nunca a agredido a otro compañero, mientras que 10% manifestó que algunas veces, y 3% ha agredido a sus compañeros muchas veces.

c) Según los testigos:

**GRÁFICA 3. TESTIGOS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACOSO ESCOLAR**

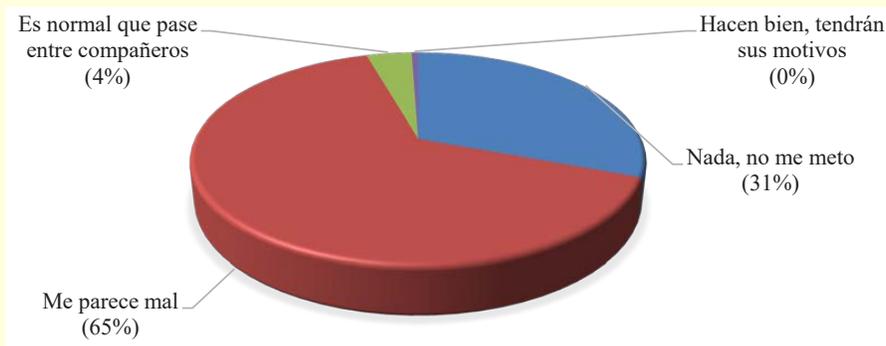


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 3, los alumnos que han sido testigos, 55% manifestó que nunca lo ha sido, 31% que lo ha presenciado a veces, y 14% muchas veces.

¿Qué opinas de la existencia del acoso escolar o maltrato e intimidación entre compañeros?

**GRÁFICA 4. EXISTENCIA DEL ACOSO ESCOLAR O MALTRATO E INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS**

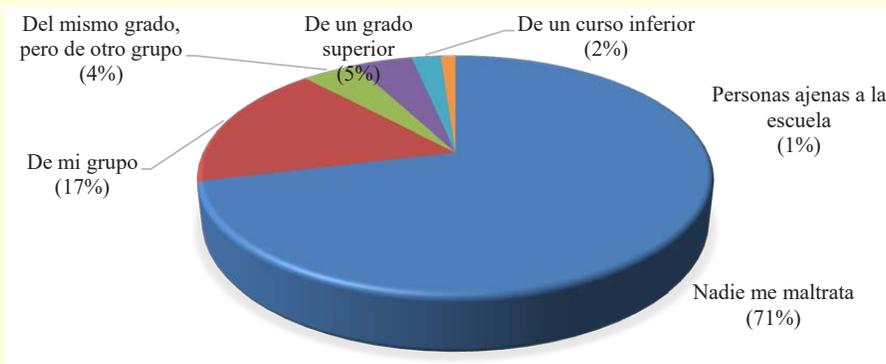


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 4 manifestaron los estudiantes que al 65% le parece mal que se de este acoso escolar; 31% que no hace nada, no se mete; 4% que es normal y 0% manifestó que hacen bien, tendrán sus motivos.

¿De qué grado o grupo es quien te acosa o maltrata?

**GRÁFICA 5. GRADO O GRUPO DE QUIEN ACOSA O MALTRATA**



Fuente: Elaboración propia.

¿De qué sexo es quien o quienes te acosan o maltratan?

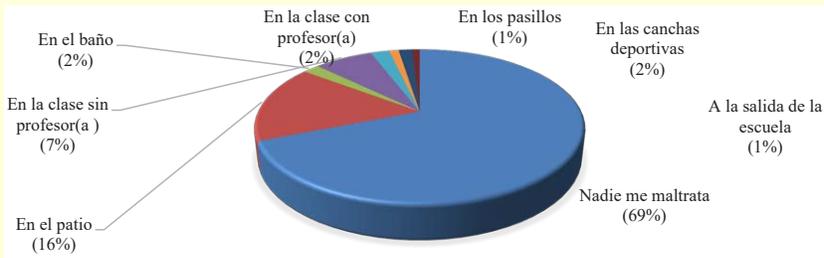
**GRÁFICA 6. SEXO DE QUIEN ACOSA O MALTRATA**



Fuente: Elaboración propia.

¿En qué lugares de la escuela te agreden o intimidan?

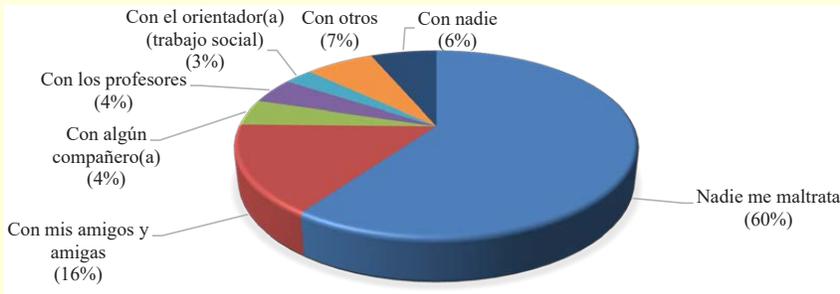
**GRÁFICA 7. LUGARES DE LA ESCUELA EN DONDE AGREDEN O INTIMIDAN**



Fuente: Elaboración propia.

¿Con quién hablas de estos problemas y le cuentas lo que te pasa?

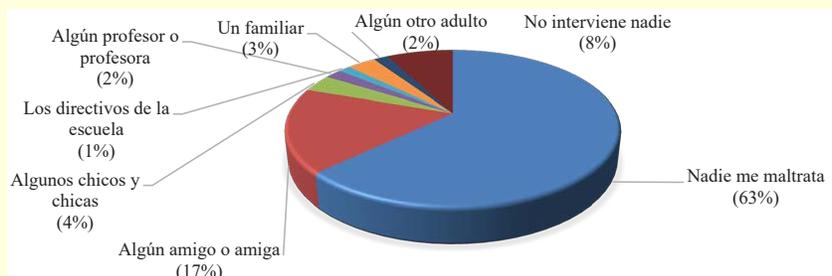
**GRÁFICA 8. ¿CON QUIÉN HABLAS DE ESTOS PROBLEMAS Y LE CUENTAS LO QUE TE PASA?**



Fuente: Elaboración propia.

¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?

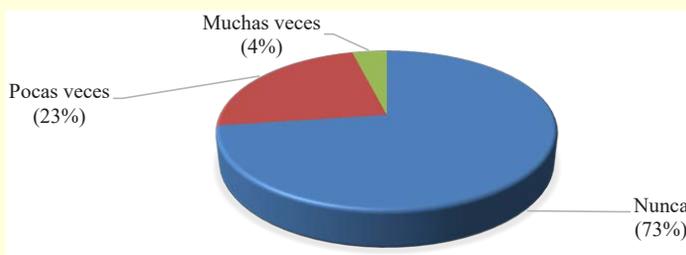
**GRÁFICA 9. ¿INTERVIENE ALGUIEN PARA AYUDARTE CUANDO OCURRE ESTO?**



Fuente: Elaboración propia.

¿Te has unido a un grupo o a otro compañero(a) para acosar, intimidar o maltratar a alguien desde que comenzó el año?

**GRÁFICA 10. ¿TE HAS UNIDO A UN GRUPO O A OTRO COMPAÑERO(A) PARA ACOSAR, INTIMIDAR O MALTRATAR A ALGUIEN?**



Fuente: Elaboración propia.

¿Qué haces ante situaciones de este tipo?

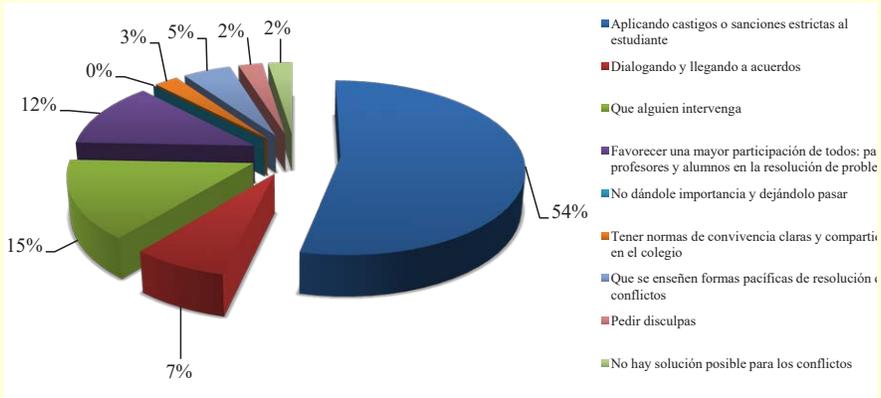
**GRÁFICA 11. ¿QUÉ HACES ANTE SITUACIONES DE ESTE TIPO?**



Fuente: Elaboración propia.

¿Cuáles serían las posibles soluciones a los problemas de acoso en el ámbito escolar?

**GRÁFICA 12. POSIBLES SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS DE ACOSO EN EL ÁMBITO ESCOLAR**



Fuente: Elaboración propia.

En cada una de las gráficas anteriores responde a las preguntas que se plantean de acuerdo al porcentaje en que se muestra en ellas y que nos indica el nivel de acoso escolar e intimidación que los alumnos han vivenciado dentro del ámbito escolar en sus diversos espacios y momentos.

### ***Respuesta a la pregunta principal***

¿La situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución *son determinantes* en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica número 3, ubicada en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco?

De acuerdo con el instrumento aplicado a los estudiantes, se puede concluir que las agresiones y abusos entre alumnos son considerados uno de los principales problemas de la institución escolar, reconociendo a la falta de disciplina escolar como una causa importante de la conducta del alumno agresor, mientras que atribuyen a las características de la personalidad del alumno y las características familiares, las causas de que un alumno(a) se convierta en víctima. Además, cabe mencionar que este tipo de problemas generado por el acoso escolar o *bullying* afecta tanto emocional y académicamente a los estudiantes y, por ende, el bajo rendimiento escolar de los educandos.

### ***Conclusiones***

El objetivo general de esta investigación consistió en describir la situación actual del acoso escolar y *bullying* cibernético, así como las medidas de prevención abordadas por la Escuela Secundaria Técnica número 3, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco.

Considerando los datos recabados, puede decirse que en la institución tienen lugar todos los tipos de acoso, existiendo una relación inversa entre la “gravedad” de la conducta de acoso y la frecuencia. La tendencia mayoritaria es que el agresor(a) está en la misma clase del agredido(a), y que el acosador sea varón; las chicas reconocen ser acosadas con mayor frecuencia por un chico o una chica, a diferencia de los varones, quienes admiten ser agredidos mayormente por un grupo de chicos. La clase y el patio son los escenarios elegidos para las conductas de acoso.

Si bien es difícil que los alumnos admitan ser acosados o maltratados, las víctimas suelen comunicárselo a sus amigos(as), quienes suelen intervenir para detener las agresiones, las cuales frecuentemente pasan inadvertidas para los profesores.

Las estrategias de prevención de acoso escolar del centro y del aula combinan las actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales a través del diálogo en todas sus formas (a solas, en clase, con la familia), del aprendizaje cooperativo, de la atención a la singularidad del alumno, con otras de control de espacios y horarios de mayor riesgo, desaprovechando las ventajas de acordar las normas de convivencia de la institución educativa, a modo de fijar límites claros y firmes, así como tampoco se implementan suficientes actividades para el desarrollo sicosocial. Asimismo, los docentes enfatizan la necesidad de un mayor compromiso de las familias, potenciar la figura del profesor reforzando su autoridad y dar un seguimiento personalizado a los casos detectados.

### ***Recomendaciones***

Es muy notable que el problema del acoso escolar en sus diferentes dimensiones queda mucho por profundizar sobre este fenómeno, que atenta contra los derechos de adolescentes y que torna urgente las medidas para su prevención, que es el tema que concierne a este estudio, y a partir del mismo se pueden establecer algunas sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema:

- Ampliar la selección muestral a fin de hacerla más significativa y que realmente represente a la población de estudio.
- Extender el estudio a instituciones de gestión pública y privada, a otras localidades de diverso tamaño y de áreas rurales o urbanas.

- Realizar estudios longitudinales para determinar si las agresiones constantes entre compañeros son un factor causal significativo de problemas de salud y bienestar emocional, de efectos duraderos. Conocer la evolución de las manifestaciones de acoso después de la aplicación de políticas *antibullying*.
- Considerar las variables el clima socio familiar y las escolares, incluyendo no sólo a los alumnos sino también a profesores y padres.
- Considerar al profesorado como víctima y también las agresiones de alumnos a profesores, como parte de los conflictos de convivencia.

### ***Bibliografía***

- Avilés, J. M. (2006), Diferencias en atribución causal en el *bullying* entre sus protagonistas, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, núm. 9, vol. 4, (2), 201-220, recuperado de: [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_127.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_127.pdf)
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (2008), *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*, México: Pax-México.
- Cava, M. (2006), *Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional*, *Psicothema*, 18(003), 367-373.
- Galtung, J. (2008), *Tras la violencia 3R: reconstrucción reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao: bakeaz, gernika gogoratz, p. 15.
- Glasser, W. (2005), *Escuelas sin fracasos*, México: Pax-México.
- Hernández-Sampieri, R. (2011), *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México, consultado en agosto de 2011 en: <http://es.scribd.com/doc/415928/Hernandez-Sampieri-R-cap-2-4-5>
- Lavena, C. (2007), Primera aproximación a la violencia escolar en la Argentina, consultado en agosto de 2011 en: [www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/Lavena.pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/Lavena.pdf)
- Maclure, S.; Davies, P. (2014), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona: Gedisa.
- Markova, D. y Powell, A. (2007), *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*, México: Selector.
- Olmedilla, J. (2011), “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”, 1998, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 18 “Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación”, consultado en agosto de 2011 en: <http://www.oei.es/oeivirt/ri18a09.htm>
- Olweus, D. (2011), *Bullying at school*, Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Ortega, R. (2008), Cyberbullying, *International journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 183-192, recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/560/56080204/56080204.html>

- 
- Smith, P. K. (2006), Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela, recuperado de: <http://www.podemosayudarte.com/?secc=articulos&id=1187560800&pagina=2>
- Willard, N. (2006), Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools, recuperado de: <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>



## PARTE II

### INVESTIGAR LA PRÁCTICA DOCENTE

#### CAPÍTULO 1

- El liderazgo pedagógico del director como pilar para fortalecer la calidad en la educación secundaria

#### CAPÍTULO 2

- Diagnóstico sobre el desempeño docente:  
Materia de contabilidad (primer semestre del plan de estudios 2016), alumnos de la 1a. generación

#### CAPÍTULO 3

- La autogestión: Una dimensión básica en la formación inicial de maestros desde una lectura sistémica



# CAPÍTULO 1

## EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR COMO PILAR PARA FORTALECER LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

Francisco Flores Cuevas<sup>1</sup>  
Javier Fernández Flores<sup>2</sup>  
José Venegas Vázquez<sup>3</sup>

### *Resumen*

Indudablemente la función del director es clave para el buen funcionamiento de las escuelas, su influencia para la mejora es fundamental, sobre todo su liderazgo académico, razón por la cual se realizó este trabajo de investigación cualitativa sobre las competencias del director de las Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Jalisco (EST). Este trabajo se centra en la función directiva, enfocado a dimensión de la gestión pedagógica-curricular, los mecanismos de acceso a esta función y las variables que determinan su eficiencia y eficacia, se encuestó a una muestra de 10 directores de la zona escolar número cinco del equipo de supervisión, la cual se encuentra ubicada en la costa norte del estado de Jalisco abarcando los municipios de Puerto Vallarta, Cabo Corrientes y Tomatlán. El propósito de esta investigación es de conocer el grado de satisfacción y la percepción de la función del director, así como detectar sus necesidades o áreas de oportunidad en el ejercicio de la función al responder los enunciados de los instrumentos para recabar información.

**Palabras clave:** dirección, gestión directiva, liderazgo directivo, acompañamiento pedagógico.

---

<sup>1</sup> Doctor. Profesor investigador de tiempo completo. Titular “A” del Departamento de Ciencias y tecnologías de la información del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación. [ffcuevas@gmail.com](mailto:ffcuevas@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor. Profesor investigador de tiempo completo. Asociado “C” del Departamento de Estudios administrativos contables del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. [jfernand@cuc.udg.mx](mailto:jfernand@cuc.udg.mx)

<sup>3</sup> Maestro. Profesor investigador de tiempo completo. Asociado “A” del Departamento de estudios administrativos contables del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. [avisos\\_j\\_venegas@yahoo.com.mx](mailto:avisos_j_venegas@yahoo.com.mx)

### ***Abstract***

*Undoubtedly the principal's role is key to the proper functioning of the schools, their influence for the improvement is essential especially its academic leadership, why this qualitative study on the powers of the Director of Technical High Schools was held in the State of Jalisco (EST), this work focuses on leadership roles, focused dimension of pedagogical and curriculum management, mechanisms for access to this function and the variables that determine their efficiency and effectiveness, polled a sample of ten directors school zone number five monitoring team, which is located on the north coast of Jalisco covering the municipalities of Puerto Vallarta, Cabo Corrientes and Tomatlán. The purpose of this research is to know the degree of satisfaction and perception of the role of the director and identify their needs or areas of opportunity in the exercise of the function by answering the statements of instruments to gather information.*

**Keywords:** *management, executive management, managerial leadership, educational support.*

### ***Introducción***

Al iniciar este milenio, con la alternancia del Poder Ejecutivo en México y la llegada a la presidencia de Vicente Fox Quesada, se dio a conocer a los países miembros el estado que guarda la educación básica en nuestro país (al publicarse en 2000) los resultados de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos (OCDE) luego de aplicar los exámenes estandarizados del programa denominado PISA (Programme for International Student Assessment), que pretende valorar el grado de formación y desarrollo de competencias de los jóvenes de 15 años en tres áreas básicas: matemáticas, lectura y ciencias. Los resultados señalaron que México ocupó el penúltimo lugar, por lo que los ojos de todos se volvieron a la escuela, sus actores y variables. De ahí que nuestro país cambió el paradigma de cobertura por calidad y equidad, considerándolos como dos de los grandes retos del sistema educativo mexicano.

La escuela es determinante en el progreso de una nación. Su función social va más allá del trabajo en el aula, debe salir a la comunidad, al mundo real del alumno y su influencia se debe notar en las familias, el desarrollo económico y social, el cuidado de la naturaleza, el uso de recursos de manera sustentable, su función educativa no es sólo la de informar sino también formar a los niños y jóvenes en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 2004) y el desarrollo de competencias para la vida.

Este trabajo tiene como propósito investigar sobre la función directiva en las EST, el desarrollo de sus competencias, valorar su función en distintos

contextos, las formas de acceder al puesto, áreas de responsabilidad y (a través del análisis de los instrumentos) recabar información, conocer la situación que guarda la función directiva en Jalisco en las EST, detectar áreas de oportunidad y plantear estrategias de mejora.

### ***Planteamiento del problema de investigación***

La dirección de las escuelas de educación básica constituye una actividad social, debido a que su acción va encaminada a la conducción de personas para su formación y grupos sociales hacia la consecución de determinados propósitos. Ésta no se limita sólo a la esfera laboral, de la producción o los servicios, sino que se extiende a todas las esferas de la vida social, lo cual incluye, por supuesto, la educacional.

Siempre ha existido el debate del acceso a la dirección tanto en el sistema federalizado como el estatal en nuestro país, considerando que gran parte de la problemática educativa se debe a una deficiente dirección de las instituciones. Actualmente, quien regula y filtra a las personas para realizar funciones directivas es el escalafón, que es una comisión mixta, integrada por autoridades educativas y sindicales estructurada para tal fin. En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación se establece que los puestos directivos se ganan por examen de oposición.

La mayoría de los directores acceden a este puesto a través del concurso escalafonario, pero el hecho de tener muchos puntos no garantiza que su trabajo propicie una educación de calidad y que se cuente con el liderazgo académico y la capacidad de gestión de competencias directivas (Santos, 2010).

### ***Objetivos***

#### *Objetivo general*

Identificar el perfil, la función, competencias y áreas de oportunidades del directivo de educación secundaria, enfatizando en el liderazgo y la dimensión pedagógica en los procesos de gestión institucional.

#### *Objetivos específicos*

- Analizar las teorías sobre la función directiva de las organizaciones, haciendo énfasis en la educacional y la gestión pedagógica curricular.
- Precisar los factores que influyen en la falta de eficacia y eficiencia de la función directiva.
- Detectar las áreas de oportunidad del director al aplicar instrumentos para recabar información a los directores de las EST y autoridades educativas.

### ***Hipótesis***

“El grado académico del director y los años de servicio determinan la eficacia del liderazgo que se ejerce en los procesos de gestión”.

*H1:* A mayor grado académico del director, mejor gestión pedagógica curricular.

*H2:* Los años en el servicio del director garantizan un mejor desempeño en la gestión pedagógica curricular.

### ***Preguntas de investigación***

Lo anterior lleva a plantear las siguientes preguntas que orientarán el proceso de investigación y, en el desarrollo de la misma, se dará respuestas:

1. ¿Los mecanismos de acceso a los puestos directivos garantizan la calidad en la educación?
2. ¿El grado académico del director determina su capacidad de gestión en un mundo globalizado?
3. ¿Cuáles estrategias serán las más adecuadas para fortalecer las competencias directivas?

### ***Justificación***

Como una respuesta inmediata a los requerimientos del avance científico y tecnológico de nuestros tiempos, el gobierno federal brinda la opción educativa en la enseñanza técnica como medio para proporcionar conocimientos a los educandos que le permitan participar activamente en la transformación de nuestro país con eficiencia y calidad, acorde a los requerimientos actuales que establece la política económica de mercados abiertos que prevalece en el mundo.

Por ello, la EST se ha estimado como el espacio curricular en donde convergen conocimientos y practica del saber-hacer humano, teniendo como firme propósito potenciar el desarrollo de las capacidades de los educandos para identificar problemas relacionados con el desarrollo de la sociedad.

### ***Marco teórico***

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica, en su aspecto operativo, presta el servicio educativo en el Distrito Federal por medio de 119 planteles, mientras que en el marco del Federalismo Educativo tiene asignada la función normativa y evaluativa de esta modalidad a nivel nacional. En Jalisco, en este 2015 se encuentran operando 166 EST con las modalidades de

industriales, agropecuarias y pesqueras distribuidas en siete zonas escolares. Las EST ofertan 19 tecnologías a nivel nacional y, por gestiones de Jalisco, se aceptaron integrar otras dos que son turismo y pesca a de tecnologías, aplicables a cada región.

### *Función directiva*

En el acuerdo 98 de la SEP, difundido en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 7 de diciembre de 1982, se establece la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Se determinó que el director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel.

El propósito del puesto es: planear, organizar, dirigir y evaluar la prestación del servicio de educación secundaria conforme a las normas y los lineamientos establecidos por las leyes y disposiciones dictadas por la SEP. Otra definición concibe la dirección como un proceso intencionado, consciente y regulado, mediante el cual los órganos de dirección influyen sobre los trabajadores de la educación con el fin de lograr los objetivos educacionales propuestos (Ramírez, 2011).

La importancia de la función directiva es tal que García (2008) indica que la descomposición y el deterioro de una parte de nuestros centros escolares públicos se identifican con el caos y deterioro de la dirección paralelamente a la afirmación de un amplio consenso sobre que no es posible una buena escuela sin una buena dirección, y Antúnez (2008) ha sido todavía más rotundo al afirmar que el ejercicio de la función directiva en los centros apenas existe, especialmente en los públicos.

### *Competencias directivas*

Las competencias son procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos, que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético (Immegart, 2007).

Las prácticas de gestión dan cuenta del nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación (Horta, 2006).

### *Gestión directiva*

Así como la función directiva tiene muchas acepciones y se confunde con otros conceptos, la gestión desde hace 25 años era confusa. Un buen director era planificador o era administrador, ¿era el jefe que daba órdenes o gestor, ¿cuál era su función?

La gestión institucional es el conjunto de acciones que aseguran la realización o construcción, aplicación y evaluación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en nuestro país, del cual se construye el Plan Anual de Trabajo (PAT), documento que guía y direcciona el trabajo escolar. Dichas acciones del equipo directivo que lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones, generando un clima de trabajo colectivo y participativo.

### *Liderazgo académico del director*

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. También podemos entender al liderazgo como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación (SEP, 2011).

Construir capacidad de liderazgo educativo del director en las escuelas es una prioridad. La OCDE (2012), al analizar el desempeño de nuestro país en el campo educativo, es muy puntual al marcar que las escuelas mexicanas trabajan como unidades independientes, por ende, muchas tienen capacidades limitadas para acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad, basados en las necesidades de las escuelas, y a otras tareas de gestión.

### ***Metodología***

En este apartado del trabajo se hace alusión al paradigma bajo el cual se circunscribe este documento, aclarando que por las características de la temática que se ha venido desarrollando y la naturaleza del problema de estudio, pueden originarse diversas líneas de investigación para que sean analizadas por otros interesados de la función directiva. Continuando con este proceso,

se aborda el enfoque metodológico de estudio, el cual se apoya en la descripción de los fenómenos.

### *Enfoque cualitativo*

Para Hernández (2008), el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas en el proceso de investigación. Cabe agregar que en ocasiones se hace referencia con los términos de investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, a manera de sinónimos. Por lo tanto, el enfoque de esta investigación es cualitativo porque es de suma importancia analizar el impacto del director en el contexto, sus habilidades del liderazgo académico, las variables que lo determinan y sus competencias.

### *Instrumentos para recabar información*

Para conocer la opinión del equipo de supervisión y de los directores acerca del liderazgo académico del director, se aplicarán instrumentos para recabar información con la escala de *Lickert*. La escala de este tipo es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales.

## ***Análisis y discusión de resultados***

### *Información de los directores de EST*

Al analizar la información vertida por los directores de EST federalizada en el estado de Nayarit y registrada en las estructuras de fin de año escolar 2011-2012, se encontró que con respecto a:

**TABLA 1. EDADES DE LOS DIRECTORES**

EDADES DE DIRECTORES							
Categorías	40 y 45	46 y 50	51 y 55	56 y 60	61 y 65	65 y 70	Total
Frecuencia	23	57	62	14	4	6	166
Porcentaje	14	34	37	8	2	4	100

**Fuente:** Elaboración propia.

El rango más alto de las edades de los directores fluctúa entre 51 y 55 años de edad, que corresponde al 37% con 62 directores y 34%, con 57

directores. Sus edades fluctúan entre 46 y 50 años de edad. Se debe valorar: ¿cuál es la visión al acceder a dichas responsabilidades?, ¿cuáles son sus expectativas?

*Información de los 10 directores de la zona escolar número 5*

**TABLA 2. DATOS DE LOS DIRECTORES DE LAS EST DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**

Número	Escuela secundaria	Sexo	Edad	Estudios	Años servidos	Carr. mag
1	3	M	49	Licenciatura	30	-
2	9	M	61	Maestría	32	B
3	15	M	48	Maestría	30	-
4	56	M	58	Doctor (pasante)	32	C
5	81	F	49	Licenciatura (pasante)	23	-
6	102	F	50	Licenciatura (pasante)	30	-
7	132	M	58	Maestría	30	-
8	144	F	50	Maestría (pasante)	27	-
9	156	M	61	Licenciatura	34	A
10	159	M	58	Licenciatura	34	A

**Fuente:** Estructuras Educativas de EST de la SEP (2015).

En este rubro tan trascendente para la calidad educativa, 60 directores (36%) están como pasantes en maestría, sólo 10 directores (6%) tienen el grado de doctor y están titulados, por lo que se infiere que cerca del 64% de los directores tienen posgrado, aunque los resultados parezcan favorables se debe revisar los mapas curriculares de los posgrados y sus propósitos para valorar si la temática tratada corresponde a educación básica y los temas impactan en la mejora educativa.

**FIGURA 1. GRÁFICA ESCOLARIDAD LOS DIRECTORES**

**Fuente:** Elaboración propia.

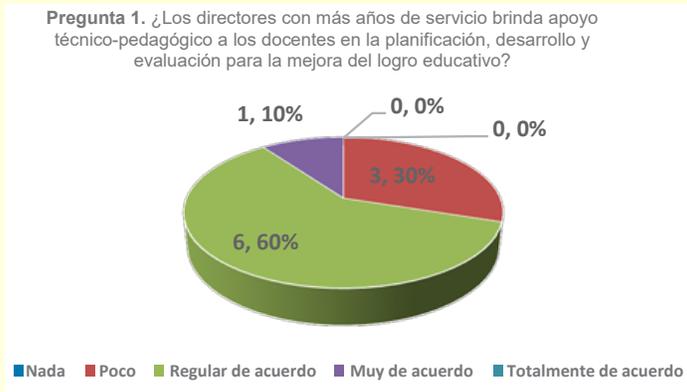
Tradicionalmente se confunde evaluar con calificar y no como un proceso para recabar información que permita tomar medidas de corrección, por lo que 10 personas del equipo de supervisión, correspondiente al 50%, respondieron que de manera regular y muy de acuerdo que el director hace énfasis en evaluar para aprender, como una política institucional y el 40% señala que totalmente de acuerdo aprovechan los resultados de la evaluación para aprender.

**FIGURA 2. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 7 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS SUPERVISORES**

**Fuente:** Elaboración propia.

El apoyo pedagógico de los directores a los docentes es una muestra del liderazgo académico del director. El 60% de los directores encuestados señalan que algunas veces apoyan pedagógicamente a los docentes, el 30% señalan que casi nunca comparten en el aula esa actividad.

**FIGURA 3. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 1 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



**Fuente:** Elaboración propia.

El 40% de los directores señalan que los años que tienen de realizar la función directiva casi nunca le han permitido desarrollar las competencias como director. El otro 40% dijo que algunas veces, debido a que tiene que estudiar, prepararse y es responsabilidad de la SEP detectar áreas de oportunidad de la función directiva y tomar las medidas de corrección para el logro de la calidad de la educación. Sin un director con liderazgo académico sería poco probable transformar la gestión y transitar por el camino de la calidad educativa.

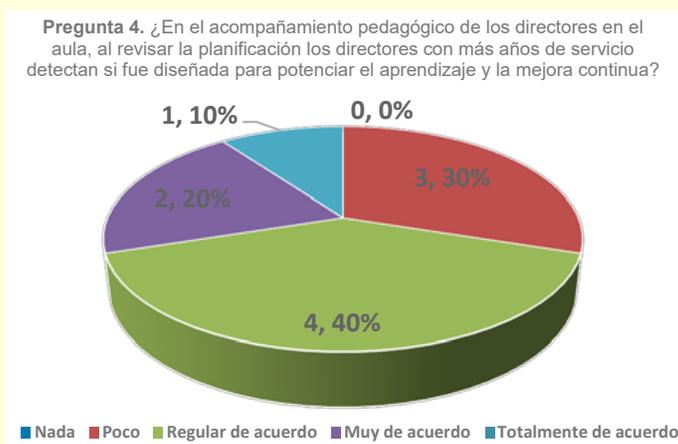
**FIGURA 4. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 2 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



**Fuente:** Elaboración propia.

Sólo un director señala que conoce y domina todos los enfoques y aprendizajes esperados de las asignaturas del plan de estudios de educación secundaria, dos directores (que representan el 20%) responden que conocen mucho, 40% que algunas veces y 30% que poco, lo que significa que sin el conocimiento de estos principios básicos, el director no puede brindar el acompañamiento o tutorar académicamente al docente sobre la aplicación de los enfoques y de estrategias de mejora.

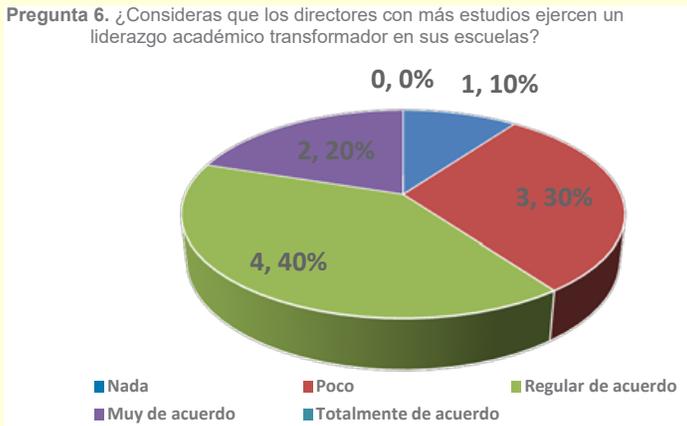
**FIGURA 5. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 4 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



**Fuente:** Elaboración propia.

A este cuestionamiento, el 40% respondió que algunas veces los directores con más estudios ejercen un liderazgo académico transformador en sus escuelas, 30% que casi nunca y 10% que no son necesarios los estudios. Respuestas alarmantes porque los cambios y las reformas que se están gestando en esta era del conocimiento son muy rápidos y no basta la experiencia para transformar la gestión y encaminar la escuela por la calidad educativa.

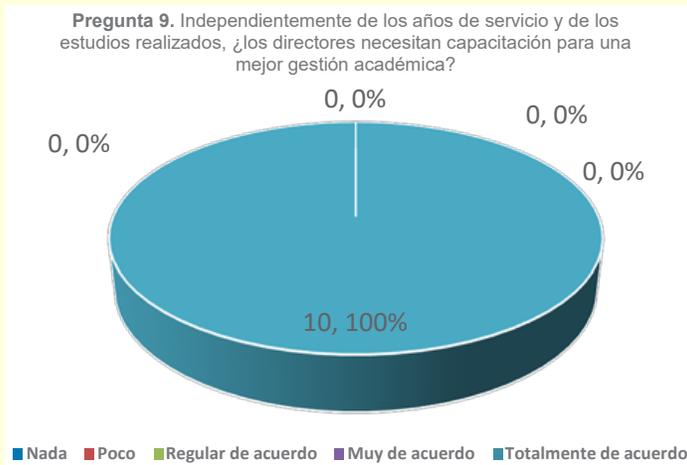
**FIGURA 6. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 6 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



Fuente: Elaboración propia.

Ésta es la respuesta que es contundente, unifica el sentir del personal directivo debido a que 100% de los directivos respondieron que, independientemente de los años de servicio y de los estudios realizados, los directores siempre necesitan capacitación para una mejor gestión académica.

**FIGURA 7. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 9 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los encuestados a la pregunta sobre si como director conoce y domina los principios pedagógicos del acuerdo 592 que articula la educación básica, respondió que casi nunca, las autoridades educativas no han propiciado un espacio en el cual se analice este documento del que se desprende la reforma en educación básica. Sin este conocimiento no se puede acompañar pedagógicamente al docente, así como proponer estrategias de mejora o de fomento de ambientes de aprendizaje.

**FIGURA 8. GRÁFICA DE LA PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR NÚMERO 5**



Fuente: Elaboración propia.

### *Respuesta a la pregunta principal*

En esta parte de la investigación se cruzará la información entre las respuestas de los ATP y supervisores de las zonas escolares 3 y 4 con la de los directivos de EST de la zona escolar número 5, con el propósito de contrastarlas con la hipótesis planteada en el primer apartado de la investigación.

“El grado académico del director y los años de servicio, determinan el liderazgo que ejerza en la transformación de la gestión.”

*H1:* A mayor grado académico del director, mejor gestión pedagógica curricular.

V11 = grado académico del director. Vd1 = mejor gestión pedagógica curricular.

Las respuestas vertidas por los supervisores y los directores a los enunciados referentes a la variable “Grado académico del director”, son contundentes en el sentido de que si bien el estudio y los posgrados

cursados brindan las herramientas teórico-metodológicas, no son suficientes para lograr las competencias directivas. Por ello, es fundamental y necesario para lograr la calidad de la educación la capacitación por parte de la SEP y la profesionalización del director para poder fortalecer las competencias que permitan dar respuesta a las necesidades de los planteles educativos y transformar la gestión.

*H2:* Los años en el servicio del director garantizan un mejor desempeño en la gestión pedagógica curricular.

### *Variables*

Vi2 = años de servicio del director. Vd2 = mejor será su desempeño en la gestión pedagógica curricular.

Dado las respuestas vertidas a la aplicación de estos instrumentos por los directores y el equipo de ATP sobre el desempeño del director en la dimensión pedagógica curricular, se puede afirmar que la hipótesis central: “El grado académico del director y los años de servicio, determinan el liderazgo que ejerza en la transformación de la gestión”, está comprobada debido a que en promedio las respuesta a los *ítem* coinciden en que: “Si bien los años de servicio y el grado académico del director son factores que inciden en el desempeño de su gestión, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con eficiencia y eficacia de tal manera que el director ejerza el liderazgo académico que permita la transformación de la gestión”.

### *Conclusiones*

La función del director de instituciones educativas es muy compleja. Son varias dimensiones de la gestión y la prioridad que se les brinda a una sobre las demás determina el tipo de liderazgo que ejerce y distingue al director. Tradicionalmente se asocia al director con la figura de administrador o jefe, su actuar va más allá, su importancia es trascendente dentro de las instituciones educativas a través del ejercicio de liderazgo académico resonante en la formación de líderes académicos con los docentes y, éstos a su vez, con los alumnos de repente. Quienes han accedido a las tareas directivas, se convierten en unas personas sobre las que recae básicamente toda la tarea de dinamización de la innovación y cambio institucional, de motivación del personal, de representación formal de la institución, personas a las que se les exige flexibilidad, creatividad y ejercicio de la autoridad en una organización de articulación débil, objetivos problemáticos y donde difícilmente se puede ejercer el poder (Antúnez, 1993).

Con respecto a los años de servicio, que es otro de los rubros que permite al docente acceder a puestos directivos, tampoco es garantía, existen directores noveles de éxito debido a sus estudios y dedicación al trabajo, así como otros con muchos años de servicio que están cansados desmotivados y su única expectativa es cumplir los años necesarios para jubilarse. Las prácticas educativas en las escuelas muestran a excelente docentes que pasan a funciones directivas sin éxito, la visión de director es otra y las competencias docentes no son suficientes, tiene que capacitarse en competencias directivas.

Los posgrados: maestrías y doctorados que se ofertan en la región tendientes a la profesionalización del magisterio y los cursados por los directores son genéricos, no son específicos al desarrollo de competencias directivas, o dirección y gestión educativa, con temas específicos de liderazgo académico, manejo de personal, inteligencia emocional, ambientes de trabajo, negociación y mediación de conflictos, organización y administración educativa, evaluación institucional, planificación estratégica, etcétera.

Por lo anterior, se concluye que si bien los años de servicio y el grado académico del director son factores que inciden en el desempeño de su gestión, no son determinantes ni garantizan que la gestión directiva se realice con eficiencia y eficacia.

### *Recomendaciones*

Es necesaria la implementación del programa de diplomado, curso-taller o especialización para fortalecer la función directiva, buscando que se desarrollen diversas competencias directivas que lo habiliten para un desempeño como líder educativo, pero que a su vez le siembren la semilla de ser un gestor de su propio desarrollo profesional, para que, en lo futuro, sea adecuado a los nuevos tiempos que le toque vivir adaptándose de manera eficaz a los cambios tan rápidos de esta era del conocimiento, utilizando la investigación educativa y la reflexión sistemática sobre su actuar, que le permita trabajar en lo colaborativo, prevenir y corregir las inconsistencias y así transitar la institución por la calidad educativa.

Las áreas de oportunidad detectadas para la función directiva proceso de investigación son:

- El acompañamiento como tutor pedagógico.
- Liderazgo transformador.
- Gestión del talento humano.
- Inteligencia emocional.
- Negociación y mediación de conflictos.
- El dominio plan de estudios, su perfil de egreso, competencias a desarrollar, estándares curriculares, aprendizajes esperados y enfoque de las asignaturas.

Con la reforma al artículo 3o. constitucional en febrero de 2013 y considerando que los puestos directivos se concursaran para obtener plaza, es fundamental que los participantes cursen un diplomado o especialización que permita el desarrollo de las competencias directivas. Antes del examen, las autoridades educativas deben cambiar la mecánica anterior de asignar la plaza o clave de director y después capacitarlo. Las claves de director se deben otorgar a los que demuestren que tienen las competencias para la función después de haber aprobado el diplomado para tal fin.

### ***Bibliografía***

- Antúnez, S. (2008), *Organización escolar y acción directiva*, México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Delors, J. (2004), La educación encierra un tesoro. Unesco: Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, recuperado en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (12 de marzo del 2011).
- García, G. (2008), *La dirección escolar en los países de la Unión Europea. La dirección escolar y la calidad educativa*, Madrid. Fundación Hogar del Empleado.
- Hernández, R. (2008), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Horta, A. (2006), *Ética de las profesiones. Diálogo filosófico*, Universidad Pontificia de Madrid: España.
- Immegart, G. L. (2007), *Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas*, II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Bilbao.
- OCDE (2012), Resultados PISA, recuperado en: <http://www.oecd.org/pisa/> (el 8 de febrero de 2012).
- Ramírez, P. (2011), *Evaluación de competencias directivas de directores de educación secundaria*, Congreso estatal de investigación educativa actualidad, prospectivas y retos, México.
- Santos, M. (2010), *Organizaciones que educan*, en Gairín y Darder. Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis.
- SEP (2011), *Acuerdo 592 que articula la educación básica*, México, recuperado en: [http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo\\_592.pdf](http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo_592.pdf) (18 de septiembre de 2012).

# CAPÍTULO 2

## DIAGNÓSTICO SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE: MATERIA DE CONTABILIDAD (PRIMER SEMESTRE DEL PLAN DE ESTUDIOS 2016), ALUMNOS DE LA 1A. GENERACIÓN

---

Ma. Guadalupe de la Asunción López Zúñiga<sup>1</sup>  
Silvia Gamboa Cerda<sup>2</sup>  
María del Carmen Herrera Chaires<sup>3</sup>

### *Resumen*

Hay muchos retos para toda institución educativa de nivel superior (IES), uno de los principales es que sus estudiantes adquieran los conocimientos necesarios y suficientes para ser competitivos en el mercado laboral. Por lo que las IES tratan de dar respuesta a esta demanda mediante reestructuras curriculares, considerando como eje los contenidos de los programas de cada asignatura, para que los estudiantes cuenten con los conocimientos demandados.

Una de las estrategias realizadas por la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, es la implementación del plan de estudios 2015, incorporando en esta estructura la aplicación de exámenes departamentales.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, con nivel descriptivo, cuyo propósito es conocer la eficiencia del desempeño académico en la materia de contabilidad alcanzada por los estudiantes de la primera generación del nuevo plan de estudios para las carreras de contador público y licenciado en administración. A partir del resultado del examen departamental y conocer la opinión de estos con respecto al cumplimiento del programa de esta asignatura por parte de los docentes y si esto influyó en la calificación obtenida.

---

<sup>1</sup> Maestría en administración. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. lozmguadalupe@hotmail.com

<sup>2</sup> Maestra en administración. Coordinadora de la carrera de contador público en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. silviag@uaslp.mx

<sup>3</sup> Contadora pública. Secretaria académica de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. chchaires@hotmail.com

Los resultados de la investigación permitirán mejorar la participación de todos los actores, ya que no es suficiente generar programas que promuevan una gestión de conocimiento basado en las competencias que el entorno demanda, sino que es necesario generar un equipo interno participativo y comprometido en los procesos de innovación establecidos por la institución.

**Palabras clave:** IES, plan de estudios, materia de contabilidad y evaluaciones departamentales.

### ***Abstract***

*There are many challenges for any higher education institution (HEI), one of the main ones is that its students acquire the knowledge necessary and sufficient to be competitive in the labor market, so that HEIs try to respond to this demand through Curricular restructures, considering as axis the contents of the programs of each subject, so that the students have the knowledge demanded.*

*One of the strategies carried out by the Faculty of Accounting and Administration of the Autonomous University of San Luis Potosí is the implementation of the 2015 curriculum, incorporating in this structure the application of departmental exams.*

*The research approach is quantitative, with descriptive level, whose purpose is to know the efficiency of academic performance in the subject of accounting achieved by the students of the 1st. Generation of the new curriculum for the courses of Public Accountant and Graduate in Administration, from the result of the departmental examination and to know the opinion of these with respect to the fulfillment of the program of this subject by the teachers and if this influenced in the Obtained.*

*The results of the research will improve the participation of all actors, since it is not enough to generate programs that promote a knowledge management based on the competencies that the environment demands, but it is necessary to generate a participatory and committed internal team in the processes Established by the institution.*

**Keywords:** *IES, curriculum, matter of accounting and departmental evaluations.*

### ***Introducción***

La educación de nivel superior en la actualidad proyecta una serie de desafíos para adecuarse a la constante transformación del mundo. Uno de estos retos inmediatos es mejorar la calidad del egresado y, a la vez, del cuerpo

docente universitario, reconociendo en profundidad sus actuales condiciones y características.

Para hacer frente a los cambios que configuran y caracterizan la compleja sociedad actual, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), define y presenta su modelo educativo como un ejercicio explícito que busca establecer los fines de la formación y los medios para alcanzarlos, a modo de compromiso con el presente y como guía para el futuro, creando un modelo educativo que forma parte fundamental de la visión 2023 de dicha institución y de los compromisos declarados en la propuesta de trabajo 2012-2016 por la rectoría, incluyendo a todas las entidades académicas y a sus programas educativos.

Luego de lo expuesto, considerando este contexto y con el propósito de dar seguimiento al proceso de cambio e innovación de la estructura curricular del plan de estudios 2015 que la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) ha implementado para las carreras de contaduría pública (C.P.) y licenciatura en administración (L.A.). Se pretende establecer las fortalezas del proyecto, las posibles dificultades generales y específicas que afectan a la gestión del currículo y que pueden suscitarse en las carreras implicadas en su proceso de innovación. También las consecuencias que el proyecto puede implicar para las actuales normativas que regulan la marcha curricular. Por tal motivo, se pretende realizar un seguimiento del plan curricular que incluye la realización y evaluación de los procesos formativos de competencias profesionales en los estudiantes de las carreras antes señaladas, toda vez que se trata de un enfoque distinto al habitual en la formación universitaria.

La innovación que se implementará en las carreras de C.P. y L.A. tiene efectos de diverso nivel e índole en la gestión curricular, por lo que se requiere reforzar criterios existentes que permitan comprender los cambios producidos en relación con las prácticas de la actividad docente y los recursos necesarios para su realización, así como arbitrar mecanismos que permitan solventar eventuales dificultades.

### ***Planteamiento del problema***

La presente investigación se construye a partir del trabajo educativo cotidiano que se realiza en la FCA para conocer e indagar sobre los retos que enfrentan los docentes en cuestión del cambio de estrategias de aprendizaje (si las hay), a partir de los cambios que se generaron en las materias de Introducción a la contabilidad y de Fundamentos de contabilidad, impartidas en el primer semestre de la licenciatura en contaduría pública y de administración, respectivamente, y que fueron diseñadas para el reciente plan de estudios 2015 convirtiéndose en parte de las materias de la nueva curricula

del nuevo modelo educativo construido con un enfoque integral y basado en un aprendizaje por competencias. Que representa un reto para el docente, quien deberá de implementar estrategias de aprendizaje acordes a la nueva realidad educativa.

El modelo curricular 2015, implementado en el mismo ciclo escolar en la FCA, está en su primer año de operación, lo que hace pertinente que se someta a una evaluación inmediata con el fin de verificar que los objetivos planteados en el documento que lo sustenta, se cumplan.

El trabajo que aquí se presenta corresponde concretamente a la medición del desempeño de la nueva estructura de los programas de las asignaturas Introducción a la contabilidad y a la de fundamentos de contabilidad. Además de analizar el cumplimiento del docente con respecto a los contenidos de los programas de ambos cursos mediante una correlación con el aprendizaje de los alumnos. Lo que permitirá valorar (en forma articulada) la participación de docentes y alumnos para la consecución de los propósitos de la nueva estructura del modelo curricular 2015.

En este sentido, la evaluación debe reflejar los avances individuales o colegiados en materia académica, que servirán de pauta para establecer nuevos parámetros y niveles de excelencia, y lograr que el desarrollo de las competencias docentes alcance el grado de madurez, congruentes con el alto posicionamiento institucional de la UASLP en el campo de la educación superior.

### ***Objetivos de investigación***

Conocer la eficiencia del desempeño académico en la materia de contabilidad (Introducción a la contabilidad y Fundamentos de la contabilidad) impartidas en el primer semestre, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes de la primera generación del nuevo plan de estudios 2015, para las carreras de C.P y L.A., tanto en sus exámenes parciales como en el departamental y conocer la opinión de los alumnos con respecto al cumplimiento a los contenidos de los programas de estas asignaturas por parte de los docentes y si esto influyó en la calificación obtenida.

#### *Objetivos específicos*

- Evaluar la participación de los docentes de las materias de Introducción a la contabilidad y de Fundamentos de contabilidad del modelo curricular 2015 para las licenciaturas de C.P. y L.A. de la FCA.
- Conocer la opinión de los alumnos con respecto a su desempeño en el examen departamental, así como con el cumplimiento del contenido del programa de la materia.

- Conocer el aprovechamiento que se obtiene por parte de los alumnos con la estructura vigente en los programas de la asignatura de Introducción a la contabilidad y Fundamentos de contabilidad.

### ***Hipótesis de la investigación***

La hipótesis planteada en el estudio es: El conocer el nivel de la eficiencia del desempeño académico en la materia de contabilidad alcanzada por los estudiantes de la primera generación del plan de estudios 2015 de las licenciaturas de C.P. y L.A. de la FCA, incluyendo la opinión de los alumnos con respecto al cumplimiento del contenido de los programas de estas asignaturas y que son base para la elaboración del examen departamental por parte de los docentes. Lo que permitirá, en términos generales, saber si los docentes están cumpliendo con esta obligación, pues se podría suponer que la totalidad de ellos lo hacen. O bien comprobar cuáles sí lo llevan a cabo con responsabilidad y con gran conciencia para el beneficio de los alumnos de ésta y futuras generaciones, creando bases sólidas y de calidad que les permitan tener éxito en la formación académica de los alumnos de la FCA.

### ***Preguntas de investigación***

1. ¿Los alumnos inscritos de la generación 2015 perciben en su evaluación que el examen departamental fue una limitante para conservar o tener una mejor calificación en la materia de Contabilidad?
2. ¿La estructura de los cursos permite al docente de la materia de contabilidad complementar el contenido del programa?
3. ¿El profesor cumple con los contenidos señalados en los programas de las asignaturas Introducción a la Contabilidad y Fundamentos de Contabilidad del plan curricular 2015, según la opinión de los alumnos?

### ***Justificación***

La realización de la presente investigación, en la que si bien la evaluación del aprendizaje ha sido un aspecto elemental de los procesos educativos, en los últimos años ha surgido la preocupación por contar con evidencias sobre el logro de indiscutibles aprendizajes esperados al concluir cada etapa formativa. Esto es, sobre los resultados logrados en cada materia de cada semestre, así como las competencias, los desempeños y demás resultados educativos alcanzados efectivamente por los alumnos. Por esa razón, la evaluación de resultados de aprendizaje representa (a nivel internacional en la actualidad) uno de los componentes clave de los sistemas de valoración de la calidad de

los alumnos, así como de los programas de las asignaturas que comprenden los programas de estudio.

En equilibrio con esta tendencia global, la UASLP ha definido en su visión 2023 como una de las características de sus programas educativos, contar con “un sistema articulado de evaluación del currículo en su conjunto y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes”, lo que significa un reto crucial ante los cambios y tensiones que vive la educación superior (PLADE, 2015).

Los planes de estudios de las licenciaturas en contaduría pública y licenciados en administración de la FCA de la UASLP vigentes, buscan la formación de profesionistas competentes que se distingan por una sólida formación básica y general, con conocimientos avanzados en diversas áreas. Para propiciar la formación de profesionistas que, con actitud ética, sean capaces de diseñar, desarrollar e implementar sistemas de información en las áreas de contabilidad nacional e internacional, finanzas, costos, auditoría, fiscal, para generar estados y reportes financieros que contribuyan a la planeación estratégica en la toma de decisiones, es necesario lograr un equilibrio entre la eficacia y eficiencia de los procesos. Por tal motivo, en este plan de estudios 2015 se consideró establecer los exámenes departamentales, mismos que son elaborados a partir del trabajo colegiado y colaborativo de los docentes integrantes de las academias. (Modelo Curricular, 2015, FCA-UASLP). Por ello, es importante conocer la información relevante con respecto a los resultados logrados en esta primera generación y, de ser necesario, hacer los ajustes pertinentes.

### *Marco teórico*

En el contexto universitario hay preocupación constante para que sus alumnos adquieran los conocimientos necesarios y suficientes para su futuro desempeño en el ámbito laboral. La UASLP define y presenta su modelo educativo como un ejercicio explícito que busca establecer los fines de la formación y los medios para alcanzarlos, a manera de compromiso con el presente y como guía para el futuro.

El modelo educativo de la UASLP forma parte fundamental de la visión 2023 y de los compromisos declarados en la propuesta de trabajo 2012-2016. Por ello, en todas las entidades académicas se han construido programas educativos y dependencias de gestión de la universidad, involucrando a todos los participantes en este proceso. Es un paso importante que conduce y empuja a la institución hacia ese futuro que impactará positivamente en todos los ámbitos y dimensiones que delinearán el quehacer educativo y la cultura de la formación: en la calidad y la pertinencia de los programas educativos, en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, entre muchos otros aspectos de gran relevancia (PLADE, 2015).

Restrepo (2008) afirma que en el ámbito de la educación hay dos enfoques de calidad: uno de índole interno, con un perfil de estándares cuantitativos e indicadores objetivos; y otro, de carácter externo, con mayor tendencia hacia lo cualitativo relacionado con la responsabilidad social que tiene la universidad.

El objetivo central de este análisis académico es el de establecer la importancia del trabajo y participación del profesor-investigador de una IES en la formación de los futuros profesionales que la sociedad demanda en un entorno en constante y permanente evolución y transformación muy globalizado, complejo, poco estable e imprevisto.

Según Adúriz Bravo (2001), la primera realidad en la formación es la de transformar la educación. En la actualidad, más que nunca, debe considerarse como una mirada teórica con diferentes niveles de organización, que forma parte de distintos niveles, considerando que debe ser un sistema más abierto que cerrado, determinado en cada periodo por las variables externas.

De acuerdo con Pérez (2005), se recomienda a las IES no quedarse inmovilizadas formando profesionales que den respuesta a sociedades y mercados laborales que están desapareciendo. Según su evaluación, una universidad que no cambia es una universidad descontextualizada y en riesgo de perder su razón de ser, conforme a los requerimientos de la sociedad y de la historia. Igualmente, tendrá la responsabilidad de los adelantos que precisan, permanentemente, el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Hinkelammert (2005), por lo tanto, reconoce que enfrentar las amenazas globales es ciertamente un problema político, en el que no se puede tener éxito sin desarrollar una cultura que permita y encauce a la responsabilidad. Si bien la universidad es el espacio clave en la formulación y promoción de una cultura de responsabilidad, también debe estar basada en una cultura de grandes expectativas; esto se da cuando la misión que ella cumple está en relación directa con el saber. La universidad debe caminar hacia un futuro, en el que la formación, la capacidad, la creatividad, la innovación y la adaptación de las personas son los principales ingredientes de la formación profesional, obligando a reflexionar y orientar su quehacer en función de nuevos paradigmas y enfoques en los que es indiscutible el cambio del rol del docente universitario, quien deja de ser sólo el transmisor de conocimiento.

Pérez (2005) concibe la gestión del conocimiento como un enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad, en la educación superior, compuesta por numerosos y diversos elementos, la investigación es uno de los pilares que hace posible los encuadramientos de esos componentes, porque en ella recaen puntos de tensión como la conexión de la universidad con el mundo.

Sacristán (2008) asevera que la formación de los profesionales en la actualidad es un reto para la universidad y, por consecuencia, para el docente

universitario, quien requiere refundar y reinventar de inmediato su labor de desempeño, comprendiendo que la responsabilidad de su trabajo es compartida.

### ***Metodología***

La presente investigación es de carácter deductivo con un enfoque cuantitativo y desde un nivel descriptivo. Una vez seleccionado el método de investigación adecuado, la siguiente etapa consiste en la recopilación de los datos pertinentes sobre los atributos, conceptos o variables de las unidades de análisis (Hernández *et al.*, 2010). La recolección de datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico, dicho plan incluye: definir las fuentes de las que provendrán los datos, la localización de dichas fuentes, cuál será el medio a través del cual se recopilarán los datos y de qué forma se prepararán para que puedan analizarse y se dé una respuesta al planteamiento del problema (Hernández *et al.*, 2010).

### ***Población y muestra***

La población total consta de 715 alumnos de las carreras de C.P. y L.A., y está conformada por aquellos que ingresaron y cursaron las materias relacionadas con la contabilidad. A la vez, este grupo es la totalidad de los alumnos de la primera generación del nuevo plan de estudios. En un inicio se razonó que se consideraría a la totalidad de la población; sin embargo, se determinó como muestra 431 alumnos, ya que al momento de la aplicación, algunos no asistieron a clase o bien otros no cursan la materia secuencial por no haber acreditado la materia en cuestión. Conformando estos alumnos, la muestra de la investigación quedó distribuida de la siguiente manera: 195 de la carrera de C.P y 236 de L.A.

Para recopilar la información, se elaboró una encuesta con una serie de bloques con un total de 19 *ítems*. Para aplicarlas, se solicitó el apoyo del área de innovación educativa para que facilitaran los centros de cómputo y (de acuerdo a una planeación y programación en base a los horarios de los alumnos) éstos asistieran en grupo a responder la encuesta por medio de la plataforma institucional. Concluyendo la aplicación de las encuestas y obtenida la información, se creó una base de datos utilizando el programa SuveyMonkey, que recopila e integra la información y hace el análisis descriptivo de los resultados.

### ***Análisis y discusión de resultados***

En este apartado se analizarán los resultados que se obtuvieron de las encuestas aplicadas a los alumnos, para luego hacer sugerencias de acuerdo con los resultados obtenidos. Se realizará de acuerdo con los tres apartados

que componen las encuestas analizando cada uno de los ítems; sin embargo, por cuestión de espacio sólo se considerarán los resultados más relevantes del total de los *ítems*.

Del apartado de Información general, se presentan los siguientes resultados: qué materia fue la que cursaron, los resultados de la calificación obtenida clasificada en el examen departamental y final.

**CUADRO 1. MATERIA DE CONTABILIDAD QUE CURSASTE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C.P.	Introducción a la contabilidad	195	45.2	<b>45.2</b>	45.2
L.A.	Fundamentos de contabilidad	<u>236</u>	<u>54.8</u>	<u>54.8</u>	100.0
<b>Total</b>		<b>431</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**CUADRO 2. RESULTADO FINAL OBTENIDO EN EL CURSO**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Anota aproximadamente la calificación final que obtuviste en el curso mencionado en la pregunta anterior (con un decimal)	431	0.00	10.00	7.3717	1.36705
N válido (por lista)	431				

**CUADRO 3. RESULTADO DEL EXAMEN DEPARTAMENTAL**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Calificación que obtuviste en el examen departamental (con un decimal).	428	0.00	10.00	3.8332	1.97122
N válido (por lista)	428				

**Fuente:** Información generada por el programa SurveyMonkey.

En el cuadro 1 se muestra el total de los alumnos encuestados clasificados por las dos carreras, siendo más los alumnos de la carrera de administración que van en proporción a la inscripción que se da en ésta. Con respecto a los cuadros 2 y 3, se observan los resultados que los alumnos señalan haber obtenido, teniendo relevancia positiva los resultados obtenidos en sus parciales; sin embargo, en el examen departamental, los resultados están por debajo de la media.

Del segundo apartado de la encuesta, sobre las metas y objetivos del curso, los resultados obtenidos son:

**CUADRO 4. EVALÚA EL LOGRO DE LAS METAS Y OBJETIVOS DE ESTE CURSO**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Fue adecuado el contenido del programa	425	1	5	3.56	0.930
Fue adecuado el grado de información proporcionada de cada una de las unidades del programa	425	1	5	3.41	0.987
Fue adecuado el tiempo asignado a cada tema del programa	424	1	5	3.30	0.966
N válido (por lista)	424				

Fuente: Elaboración propia.

**CUADRO 5. CÓMO CONSIDERAS LA INFORMACIÓN QUE RECIBISTE DURANTE EL CURSO**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Los contenidos del curso	423	1	5	3.57	0.973
Los objetivos del curso	424	1	5	3.46	0.964
Los métodos de trabajo en el curso	423	1	5	3.39	1.115



→ Continúa (Cuadro...)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Las formas de evaluación	423	1	5	3.37	1.120
La distribución del tiempo asignado a cada tema	424	1	5	3.31	1.015
N válido (por lista)	421				

**CUADRO 6. SEÑALA EN QUÉ MEDIDA SE REQUIEREN MODIFICAR LOS SIGUIENTES ASPECTOS**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Los métodos de evaluación	423	1	5	3.46	1.276
Los métodos de trabajo	422	1	5	3.44	1.229
El contenido del curso	423	1	5	3.11	1.158
Posibilidades de participación en clase	424	1	5	3.10	1.143
Los objetivos del curso	423	1	5	3.09	1.118
N válido (por lista)	419				

**Fuente:** Información generada por el programa SurveyMonkey.

El cuadro 4 muestra la opinión de los alumnos con respecto a si el contenido del programa, el tiempo asignado a cada tema del programa, el grado de información proporcionada de cada una de las unidades del programa fue adecuado, la respuesta promedio de la media de 3.42 señala que es aceptable en cuanto al logro de las metas y objetivos del curso.

El cuadro 5 muestra una media de 3.42 con respecto a la información que recibieron durante el curso de acuerdo con los objetivos planteados, la distribución del tiempo asignado a cada tema, sus contenidos, sus métodos de trabajo, las formas de evaluación. Por lo que piensan que sí se cumple con estos aspectos.

El cuadro 6 indica que los alumnos demandan la modificación de aspectos como los métodos de evaluación y los de trabajo.

**CUADRO 7. EVALÚA LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURSO MENCIONADAS A CONTINUACIÓN**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Considero que los contenidos del curso fueron	420	1	5	3.63	0.848
Considero que la claridad comprensión de los conceptos fue	420	1	5	3.43	0.930
Considero que el nivel de aplicabilidad práctica fue	418	1	5	3.40	1.049
Considero que la facilidad de comprensión de los conceptos fue	419	1	5	3.37	0.950
N válido (por lista)	418				

**Fuente:** Elaboración propia.

**CUADRO 8. CALIFICA LA IMPORTANCIA QUE TUVIERON PARA TI LOS COMPONENTES DE TEORÍA Y PRÁCTICA DEL CURSO**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Considero que la explicación de la teoría y práctica (en clase, ejercicios por escrito) fue	418	1	5	4.01	0.979
Considero que la práctica y retroalimentación en el salón de clase fue	419	1	5	3.83	0.986
Considero que la reflexión sobre la propia práctica fue	417	1	5	3.80	0.998



→ Continúa (Cuadro...)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Considero que los trabajos a realizar fuera de clase fueron	416	1	5	3.76	1.013
Considero que la práctica y retroalimentación por escrito fue	415	1	5	3.68	0.945
Considero que la presentación de teoría fue	419	1	5	3.64	0.956
Considero que la presentación de materiales de apoyo fue	417	1	5	3.60	1.090
Considero que la práctica y retroalimentación en la plataforma de la facultad fue	417	1	5	3.26	1.085
N válido (por lista)	409				

Fuente: Elaboración propia.

**CUADRO 9. RESPECTO DE LAS TAREAS O ACTIVIDADES DEL PROFESOR EN EL CURSO**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
En las evaluaciones preguntó lo que enseñó en clase	414	1	5	4.10	1.073
Los ejercicios prácticos que empleó fueron aplicables a la realidad	416	1	5	3.91	1.055
Evaluó acorde a lo indicado en el programa de la materia	415	1	5	3.89	1.127

→

→ Continúa (Cuadro...)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Cumplió con el contenido del programa	416	1	5	3.85	1.134
Relacionó la teoría con la práctica	416	1	5	3.85	1.117
Facilitó su apoyo personal (experiencia) durante la clase	415	1	5	3.80	1.164
Explicó con claridad en que consistían las tareas a desarrollar	415	1	5	3.76	1.166
Adecuó las tareas a los objetivos del curso	417	1	5	3.72	1.061
Explicó con claridad los contenidos enseñados	417	1	5	3.62	1.212
Dispuso de medios materiales y/o electrónicos para desarrollar las tareas	414	1	5	3.45	1.240
N válido (por lista)	409				

**Fuente:** Información generada por el programa SurveyMonkey.

Los cuadros 7, 8 y 9 exponen los resultados del tercer apartado de la encuesta. Relativo con los recursos, se obtuvieron resultados con una media de 3.45 donde la calificación baja es 1 y 5 la alta, lo que indica las características del curso. El cuadro 8, donde se muestra la importancia que tuvieron los componentes de la teoría y la práctica del curso para los alumnos, se observa que la explicación de la teoría y práctica (en clase, ejercicios por escrito), es considerada suficiente al obtener la puntuación media de 4.01 y la más baja, que corresponde a la práctica y retroalimentación en la plataforma de la facultad lo cual es hasta cierto punto entendible por la naturaleza de la materia. Con respecto de las tareas o actividades de los profesores en el curso, los alumnos califican que los docentes en las evaluaciones sí preguntan lo que enseñó en clase, siendo la actividad más baja evaluada la de si dispuso de medios materiales y/o electrónicos para desarrollar las tareas.

**CUADRO 10. CONSIDERO QUE EL PROFESOR  
QUE ME IMPARTIÓ LA MATERIA DE INTRODUCCIÓN  
A LA CONTABILIDAD EN EL PRIMER SEMESTRE**

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
El dominio de la materia fue	418	1	5	4.02	1.098
Buen trato fue	418	1	5	4.01	1.144
Actitud positiva fue	419	1	5	3.87	1.183
Accesibilidad con los alumnos fue	418	1	5	3.84	1.228
Paciencia con los alumnos fue	418	1	5	3.80	1.294
Aplicación de ejercicios prácticos fue	418	1	5	3.80	1.176
Su asistencia durante el curso fue	418	1	5	3.77	1.287
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto fue	418	1	5	3.75	1.163
Claridad expositiva fue	419	1	5	3.75	1.181
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar fue	419	1	5	3.74	1.218
Capacidad de motivación fue	418	1	5	3.66	1.246
Claridad en las instrucciones para realizar las tareas fue	418	1	5	3.65	1.205
Capacidad para propiciar la reflexión fue	417	1	5	3.63	1.190
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo fue	418	1	5	3.53	1.221



→ Continúa (Cuadro...)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Didáctica (habilidades para enseñar) fue	418	1	5	3.52	1.212
Puntualidad en las clases del curso fue	419	1	5	3.48	1.401
N válido (por lista)	406				

**Fuente:** Información generada por el programa SurveyMonkey.

El cuadro 10 muestra los resultados de la opinión de los alumnos en cuanto a cómo el profesor manejó aspectos didácticos en la impartición de sus materias, observando que los promedios de sus respuestas son consideradas aceptables al obtener calificaciones en la media de 4.02, que corresponde a la del dominio de la materia y de 3.48 para la más débil, que es la de la puntualidad en las clases.

### *Conclusiones*

Al evaluar los resultados de la investigación con respecto a conocer la eficiencia del desempeño académico de los alumnos en la materia de contabilidad (Introducción a la contabilidad y Fundamentos de la contabilidad) impartidas en el primer semestre a la primera generación del nuevo plan de estudios 2015, para las carreras de C.P. y L.A., tanto en sus exámenes parciales como en el departamental y conocer la opinión de los alumnos con respecto al cumplimiento a los contenidos de los programas de estas asignaturas, por parte de los docentes y si esto influyó en la calificación obtenida a partir de los resultados obtenidos.

Efectivamente, los alumnos obtuvieron resultados poco satisfactorios en el examen departamental, ya que en el curso semestral obtuvieron calificaciones promedio de 7 o más; sin embargo, al conjuntarlas para su calificación final, su promedio bajó. Con respecto a las opiniones emitidas con relación al desempeño docente, sus respuestas son aceptables en la mayoría de los aspectos considerados a evaluar, sólo lo que corresponde a la práctica y re-actualización en la plataforma de la facultad y de que si dispuso de medios materiales y/o electrónicos para desarrollar las tareas los resultados son bajos, esto nos permite sugerir algunas medidas inmediatas con el propósito de facilitar las condiciones requeridas para mejorar este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo también muestra el área de oportunidad que se presenta respecto al desempeño de los maestros: se propone contar con programas

de capacitación y actualización constante para los profesores, sobre todo en lo referente a las nuevas tecnologías de información y concientizarlo de la importancia de cumplir con los contenidos del nuevo programa del reciente plan de estudios.

### ***Bibliografía***

- Adúriz-Bravo, A. (2001), Hacia la especificidad de la historia de la educación en un abordaje transdisciplinar, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 31(2), 59-68.
- Díaz Barriga, F. (1987), *El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior*, México: Perfiles Educativos.
- Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2010), *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.
- Hinkelammert, F. J. (2005), La universidad frente a la globalización, Santiago de Chile, *Revista Polis*, v. 4, núm. 11, año 2005.
- Modelo Universitario de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2013-2023, México.
- Stufflebeam, D. (1993), *Evaluación sistemática*, España: Ediciones Paidós.
- Pérez, G. (2005), *Gestión del conocimiento. Un enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad*, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, 22a. ed., Madrid: Espasa Calpe.
- Restrepo, B. (2008), *Política pública sobre calidad de la educación superior y retos de la educación superior hoy*, ASIESDA, octubre de 2008.



# CAPÍTULO 3

## LA AUTOGESTIÓN: UNA DIMENSIÓN BÁSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DESDE UNA LECTURA SISTÉMICA

---

Sara Esperanza Lucero Revelo<sup>1</sup>  
Ximena Nathalia Ortega Delgado<sup>2</sup>

### *Resumen*

El presente trabajo presenta resultados parciales, tomando una dimensión de la investigación doctoral denominado “Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de la formación inicial de docentes del Sur Occidente Colombiano”, de una de las autoras del presente artículo, y desde el que se realizó una lectura sistémica. Los fundamentos teóricos del trabajo mencionado se sustentan en elementos relacionados con competencias socioemocionales, para ello se retoman a autores como Goleman (2012), Mayer y Salovey (1997). El trabajo metodológico utilizado fue un paradigma mixto, desde el cual se logró articular el aporte de lo cualitativo y cuantitativo en las distintas etapas de la investigación, desde un tipo de investigación exploratoria y descriptiva comprensiva. Para tales fines se utilizaron instrumentos como: encuesta autodiagnóstica de competencias emocionales. La muestra poblacional que participó en la investigación estuvo conformada por 150 participantes que se encontraban en la fase de formación inicial de maestros del cuarto ciclo del año escolar 2012 de docentes del Sur Occidente Colombiano (Cali, Cauca, Huila, Pasto, Pупiales, Sibundoy).

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación PhD, Universidad de Baja California (México). Doctora en Psico-rehabilitación, Universidad Central de Quito (Ecuador). Magister en educación de adultos, Universidad San Buenaventura (Colombia). Especialista en pedagogía para el desarrollo autónomo, UNAD (Colombia). Licenciada en educación, Universidad Mariana (Colombia). Psicóloga, Universidad Central del Ecuador (Ecuador). Psicoterapeuta acreditada por la Asociación de Psicoterapia. Docente investigadora. Maestría en pedagogía, Universidad Mariana (Colombia). slucero@umariana.edu.co

<sup>2</sup> Magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales (Colombia). Especialista en psicoterapia y consultoría sistémica, Universidad de Manizales (Colombia). Psicóloga, Universidad Mariana (Colombia). Docente investigadora. Maestría en pedagogía, Universidad Mariana (Colombia). ximeortega4@hotmail.com

Los resultados permiten identificar a la autogestión como un elemento relevante en la etapa de formación de los futuros maestros, por lo tanto, en el presente texto se hace referencia a elementos a considerar desde una dimensión de formación integral, para lo cual se hace uso de la lectura sistémica y unas recomendaciones, resultado del análisis de la dimensión de autogestión en la formación docente.

**Palabras clave:** autogestión, formación docente, perspectiva sistémica.

### **Abstract**

*This paper presents results of the doctoral research entitled “Influence of cognitive and emotional self-regulation in the development of socio-emotional skills of students in the initial training of teachers in the South West Colombian”, one of the authors of this article, and from which systemic reading was made. The theoretical foundations of work referred to is based on socio-emotional skills related elements, for it is taken up as authors Goleman (2012); Mayer & Salovey (1997). The methodological work used was a mixed paradigm, from which it was possible to articulate the contribution of the qualitative and quantitative in the various stages of research from an exploratory and descriptive research understanding, for such purposes instruments were used as survey self-diagnosis emotional competencies. The population shows that participated in the research consisted of 150 participants who were in the initial training of teachers of the fourth cycle of the school year teachers in the south-western Colombia (Cali, Cauca, Huila, Pasto, Pупiales, Sibundoy).*

*The results allow to identify self-management as an important element in the stage of formation of future teachers, so herein by reference items is to consider from a dimension of integral formation, for which use is made of reading systemic and its recommendations result of analysis of the dimension of self-management in training docente.*

**Keywords:** self-management, teacher training, systemic perspective.

### **Introducción**

En la primera parte se hace la descripción del problema, en relación con la dimensión de la autogestión y la efectividad personal, describiendo las principales problemáticas que se ven reflejadas en el desempeño docente y su repercusión en los estudiantes. Además, se hace referencia a las pocas investigaciones relacionadas con el tema y a la ausencia de programas específicos de formación en competencias socioemocionales. Por otra parte, se resalta

la importancia de la autogestión en la toma de decisiones y empatía para el logro de una adecuada expresión emocional en los procesos conversacionales del aula. Aspectos que, de acuerdo con la investigación realizada, quedan vacíos en la formación inicial de maestros.

También se hace referencia al objetivo que está relacionado con este artículo al describir las fortalezas y debilidades de las dimensiones en las competencias socioemocionales. Desde donde se plantea la hipótesis siguiente: la autogestión influye en el desempeño docente. Y a partir de la siguiente interrogante se expresan los resultados encontrados en relación con la dimensión socioemocional de autogestión y desde una lectura sistémica. ¿Cuál es el impacto de la autogestión en el desempeño docente desde una lectura sistémica?

El artículo presenta resultados parciales, tomando una dimensión de la investigación doctoral denominado “Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de la formación inicial de docentes del Sur Occidente Colombiano” (Lucero, 2016) y lectura sistémica.

Luego, se hace referencia a la metodología utilizada: el método mixto transductivo. La muestra poblacional fue de 150 participantes que se encontraban en la fase de formación inicial de maestros del cuarto ciclo del año escolar 2012. Se presentan los resultados de la autogestión e impacto en el desempeño docente. Finalmente, desde la lectura sistémica, se mencionan las conclusiones y recomendaciones.

### ***Planteamiento del problema***

La ausencia de la autogestión hace que haya poca efectividad en el desempeño docente, en la prevención e identificación de potencialidades o problemas en el perfil para la formación del docente frente a vivencias escolares, donde hoy en día (en varios casos) se presentan debilidades afectando el proyecto de vida de los estudiantes. De allí que la autogestión sea un tema poco abordado, como afirma Vivas (2010), porque hay escasas investigaciones sobre el aspecto emocional y habilidades para el desempeño de los docentes en el aula. Este hecho confirma también la ausencia de espacios de formación en dichas competencias.

Falencias que en el desempeño personal (en la mayoría de los casos) generan frustración, estrés en los conflictos, al enfrentarse a los diferentes contextos culturales o en el manejo de problemáticas sociales actuales, donde prevalece una actitud reactiva emocional como consecuencia de la dificultad en la interpretación e incongruencia en dichos esquemas cognitivo emocionales. Que en algunos casos llevan a una respuesta de confrontación en la solución de problemas.

Por tanto, la falta de autogestión incide en la toma de decisiones, en la empatía y muchos otros aspectos que dificultan la comprensión de realidades humanas, muchas veces vulneradas desde las formas inadecuadas de expresión emocional de los docentes y padres de familia, truncando así procesos de aprendizaje, donde no se da espacio para el diálogo y la escucha, competencias conversacionales fundamentales que, de acuerdo con Pérez (2012), facilitan al docente comprender a los estudiantes y desarrollar competencias conversacionales que le permitan al docente comprender a sus estudiantes.

Por tanto, de acuerdo con la investigación de Lucero (2016) y Pérez (2012), las concepciones en la formación inicial de maestros no responden a las necesidades y competencias personales para el desempeño docente. Los programas tienen claridad en el qué, cómo y para qué del quehacer docente; sin embargo, en las competencias internas, desde la ontología del ser del docente hay limitaciones que repercuten en el desempeño docente.

Para este artículo únicamente se toma el siguiente *objetivo*: describir las fortalezas y debilidades de las dimensiones de las competencias socioemocional y, concretamente, se hace referencia en lo que respecta a la autogestión e impacto en el desempeño docente. Desde donde se puede plantear la *hipótesis*: la autogestión influye en el desempeño docente. Y a partir de siguiente interrogante se expresan los resultados encontrados en relación a la dimensión socioemocional de autogestión y desde una lectura sistémica. ¿Cuál es el impacto de la autogestión en el desempeño docente desde una lectura sistémica?

### *Justificación*

En la formación inicial, se requiere fortalecer en los procesos de formación de maestros, las competencias socioemocionales, en este caso, se hace énfasis a la dimensión de la autogestión para que haya un mejor desempeño docente, fortaleciendo así el perfil del docente egresado de la formación inicial, el cual repercute directamente en los estudiantes. El desarrollo de la autogestión lleva a disminuir el estrés, el cual empieza desde las mismas dificultades para establecer empatía, tomar decisiones en la interacción docente estudiante y manejo de aula. Además, esta competencia socioemocional favorece la solución de problemas desde una forma proactiva y más no reactiva.

Esta perspectiva sistémica de formación inicial del profesor permite ayudar a una formación holística desde la ontología del docente, quien necesita estar en permanente crecimiento personal y cualificación en el saber ser, saber convivir y saber hacer para dar respuesta las necesidades actuales, las cuales son resultado de los sistemas familiares, escolares y sociales.

### *Marco teórico*

El campo de la educación permite concebir el aprendizaje como un proceso complejo en el cual los elementos de desarrollo teóricos y cognitivos son fundamentales en el futuro maestro, pero sin olvidar ampliar el horizonte y retomar la educación y el proceso de aprendizaje como elemento holístico.

Para dar cuenta de la dimensión holística, es necesario considerar el contexto educativo como un todo en donde se dan múltiples procesos, todos ellos interrelacionados. Por tanto, no se puede considerar el desarrollo de las habilidades y aprendizajes independiente de la dimensión personal del futuro maestro. Al respecto, en este artículo se permite hacer una lectura que integre dos planos:

1. *Elemental*. Considera las actividades primarias, habilidades y destrezas, conocimientos sensibles a la mera experiencia.
2. *Carácter superior*. En este plano se ubican los patrones socioculturales, implicaciones intelectuales, procesos reflexivos y lógicos.

Donde se requiere abordar la autogestión desde una perspectiva sistémica para favorecer la inclusión afectiva (Cubillos, A., 2015), vinculando a los integrantes del sistema familiar, escolar y del grupo social donde más interactúa. Esto facilita al futuro maestro tomar conciencia de que cada estudiante tiene una historia de vida y un sistema relacional que influye en su comportamiento.

### *Formación de formadores*

Asumir la educación como un proceso de desarrollo holístico implica reconocer la función de desarrollar todas las dimensiones del ser humano como ser biopsicosocial, las fronteras de estas dimensiones son muy delgadas, de ahí que surge el interés y la apuesta de la educación por una formación integral. La formación integral, por ende, es una de las respuestas a la atención y búsqueda de mejorar la calidad de vida del ser humano, Acodesi (2003) retoma:

La Formación Integral sirve para orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo (p. 4).

Por lo anterior, es importante considerar que dentro de esa visión el ser humano es una conjunción de dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, socio política, por lo tanto, el reto de la educación es amplio. Cuando nos referimos a la formación de formadores nos conlleva a pensar en esos elementos fundamentales que se deben considerar para garantizar que los futuros maestros cuenten con las herramientas necesarias para llevar a cabo sus labores, más allá de los conocimientos, preguntarse por aquellos elementos que indagó la investigación y que se ha conceptualizado dentro de las competencias socioemocionales.

### *Las competencias socioemocionales*

Entender la complejidad del ser humano implica tomar una perspectiva que cubra todas aquellas áreas y aspectos que hacen parte de éste. Para el presente estudio se abordará un elemento que hace parte de las competencias socioemocionales, el cual es la autogestión desde una perspectiva sistémica.

Porque es necesario considerar que el ser humano está integrado por muchos componentes que hacen de él un ser tan complejo, como se afirma en el 4o. Congreso de Pedagogía, Grupo de investigación Educación y Formación de Educadores (2012), donde se cita a la Organización Mundial de la Salud (OMS) definiéndolo como un ser biopsicosocial, el cual no se puede reducir en su comprensión a una sola de las esferas que lo componen, incluso desde otras concepciones se vincula a estas definiciones los elementos culturales y, en ocasiones, espirituales.

Por tanto, una mirada compleja a los elementos anteriormente mencionados: la educación y la formación de educadores, conlleva a retomar diversos elementos que se puedan integrar, desde el cual se asume la realidad a partir de la premisa básica que nos aporta la teoría general de los sistemas: “El todo es más que la suma de sus partes” que, aplicada en el contexto educativo, nos permite conocer como esos múltiples procesos que se gestan ahí están muy lejos de ser una mera transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino procesos de formación que contemplen la integralidad de las dimensiones de las personas, lo cual, en muchos casos, no es considerado por las instituciones; como lo expresa López (2008), los currículos de formación de profesores tienen mayor énfasis en lo cognitivo y técnico, sin considerar lo emocional e incluso tildando de poco académica dicha área.

Cuando nos referimos a competencias emocionales, hacemos alusión a la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar o éxito, donde se requieren habilidades para la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas; articulando en las diferentes interacciones el saber ser, saber conocer y

saber hacer, desde lo cognoscitivo, actitudinal, conductual e incertidumbre (Lucero, 2016).

Es por esto que la educación, como elemento complejo, requiere de estas miradas integradoras que posibiliten comprender los espacios de formación, más allá de la adquisición de conocimiento, por ello se resalta la importancia de considerar que, como se plantea desde el constructivismo, la realidad no es externa al sujeto, es una construcción individual que se construye a partir de las relaciones interactivas del sujeto y su entorno. La realidad, por tanto, no es un elemento dado, sino que por el cambio, se va co-construyendo de manera interactiva.

### *La autogestión en la formación de docentes*

Dentro del desempeño personal se sitúan los conceptos de autoconciencia y autogestión. Para el presente estudio se tomarán los resultados relacionados con la dimensión de autogestión, de la investigación realizada por una de las autoras de este artículo. El proyecto de investigación fue titulado como: “Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de la formación inicial de docentes del Sur Occidente Colombiano” (Lucero, 2016). Además, en los resultados de la transferencia investigativa realizada con los estudiantes de Maestría en Pedagogía de 12a. cohorte de la Universidad Mariana de Pasto, y la primera cohorte de la misma maestría realizada en Valledupar, se observó la necesidad de generar una electiva que posibilite esta formación en los maestros y tal razón sea incluida en la nueva malla curricular.

Cuando nos referimos al concepto de autogestión, la consideramos como “una de las dimensiones de las competencias socioemocionales, expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones. Impulso concienciado reconocido mediante el autodominio emocional, optimismo y afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros” (Lucero, 2016). El desarrollo de éste es posible, siempre y cuando haya un adecuado nivel de observación de sí mismo, desde la comprensión de los siguientes conceptos:

*Autogestión.* Expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones. Impulso concienciado. Reconocido mediante el autodominio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros. *Adaptabilidad.* Reflejada en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional, autoevaluación de fortalezas y debilidades, concepción de ser persona confiable. *Toma de decisiones.* Evidenciada en asumir la toma de perspectiva, en el manejo realista de la transformación propia y del entorno, en tener preocupación empática, en la toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización (Lucero, 2015).

Conceptos básicos para que se den otras subdimensiones de la autoconciencia, como el autodominio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros, aspectos fundamentales a desarrollar para favorecer la interacción familiar, escolar y social.

### *Metodología*

Para la elaboración de este estudio, se utilizó una metodología de revisión bibliográfica sobre perspectiva sistémica. Iniciamos tomando los resultados de la dimensión de la autogestión de la tesis doctoral denominada “Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales de la formación inicial de los maestros del Sur Occidente Colombiano” (Lucero, 2012). Luego, se seleccionaron las fuentes de información relacionadas con la lectura sistémica de los resultados. Se continuó con la lectura y elaboración de registros escritos, identificando ideas centrales de los textos consultados. Además, en la lectura se practicó para marcar los textos, con notas al margen, las cuales dieron pauta para interactuar con los textos e enriquecer el conocimiento para la producción del texto. Estas lecturas facilitaron a las autoras completar el análisis desde una lectura sistémica de los resultados obtenidos en la investigación antes mencionada, desde un paradigma mixto de tipo transductivo, donde Donolo (2009) hace referencia al diseño.

De acuerdo con el autor señalado, citado por Lucero (2016), son suposiciones filosóficas que ayudan a indagar aspectos críticos que no sólo se pueden lograr desde la triangulación. Dichas suposiciones filosóficas guían la dirección de la recolección y análisis de datos, así como la mezcla de enfoques cualitativos y cuantitativos en las diferentes fases del proceso de investigación. Además, es un método que facilitó la recolección, de igual manera, desde los instrumentos en forma transductiva desde la aplicación.

Dicha transducción fortaleció y complementó la información desde la reflexión, interpretación y análisis de cada nivel en forma oportuna y secuencial tomando la subjetividad de los participantes y con la participación de los mismos, llevándolos a la objetividad mediante la asignación de un valor desde la reflexión.

### *Técnicas utilizadas*

Una matriz de encuesta de autodiagnóstico para competencias socioemocionales. La autogestión se operacionalizó desde una escala *Likert*, en la que se reconocen 12 elementos clave: el autodominio emocional; la actitud proactiva en situaciones difíciles de decepción/rechazo; el compromiso y cumplimiento de obligaciones en los diferentes contextos y situaciones de la vida; la satisfacción del sentido del deber cumplido; la empatía; la facilidad de adaptación; la toma de iniciativas para identificar la información importante; normas

y procedimientos y políticas para utilizar oportunamente en pro de sus derechos y deberes; el optimismo y la capacidad de progresar y persistir a pesar de las dificultades y obstáculos; tendencia a manejar la independencia emocional y cognitiva; aprendizaje desde su propia experiencia o de otros o de lo que se realiza en el entorno; buscando herramientas, medios o motivos para estar al día y encontrar las formas más convenientes de aplicar los conocimientos y compartirlos con los demás, además de la facilidad de acoplarse a entornos cambiantes; satisfacción personal a través de una capacidad emprendedora y con actividades por encima de las exigencias establecidas para mejorar resultados o encontrar nuevas oportunidades para su autorrealización; la búsqueda de mejorar las cosas y la no aceptación de la mediocridad.

*Población.* Subsistema de formación inicial de maestros.

*Unidad de estudio.* Se realizó un proceso de selección de 25 estudiantes de la formación inicial de maestros del cuarto ciclo del año escolar 2014. En cada una de las Escuelas Normales Superiores del Sur Occidente seleccionadas, con un total de 150 participantes.

### ***Resultados y análisis***

La investigación permitió el acercamiento a diversos elementos que se exponen a continuación. Respecto de la autogestión (considerada como el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones) ésta es reconocida mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros. Para hacer un panorama general de lo encontrado en esta dimensión, se pueden considerar las debilidades y fortalezas.

De acuerdo con los niveles de autogestión, se encontró que una debilidad crítica representada en el muy bajo y bajo, sólo se presentó en dos de las instituciones. Debilidades que pueden estar incidiendo en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional y en la concepción de ser persona confiable, y que son aspectos necesarios a trabajar en los futuros docentes para facilitar un mejor desempeño personal y social.

Por otro lado, en dos instituciones el nivel de autogestión fue superior. Ahí se logró evidenciar las relaciones significativas entre los contextos y el impacto de la autogestión dentro del desempeño de los docentes. Ésta es una fortaleza en dos instituciones de entre seis que participaron en la investigación. Estos niveles de debilidad crítica y fortaleza dan una pauta importante como factor predisponente de la toma de perspectiva, manejo realista de la transformación propia y del entorno, toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización. Aspectos fundamentales a trabajar en la formación de docentes.

*Impacto de la autogestión en el desempeño docente por ciudad.* Con relación al impacto de la autogestión, de acuerdo con la investigación de

Lucero (2016), se analiza que sólo una de las instituciones reportó impacto *muy bajo* de la autogestión en el desempeño docente con el 28%. Al evaluar el *impacto bajo*, se encontró que dos de las Escuelas Normales Superiores (ENS) presentaron 16%, debilidades que pueden estar incidiendo en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional y en la concepción de ser persona confiable.

Es necesario trabajar en los futuros docentes para facilitar un mejor desempeño personal y social. El *impacto medio* se presentó en otras dos ENS con 36% y el *impacto alto* sólo lo presentó una ENS, siendo el impacto más sobresaliente el medio de la autogestión en el desempeño docente. Según la prueba *Chi cuadrado*, sí hay relación entre la ENS y el impacto de la autogestión en el desempeño docente (véase tabla 6), es decir, el contexto juega un papel muy importante en la formación de la autogestión, porque a través de los espacios de autorreflexión se puede llevar al manejo del impulso concienciado y adaptabilidad, fortaleciendo la toma de decisiones. Los resultados se pueden evidenciar en la siguiente tabla donde se ubican las ENS por ciudad (la ciudad representa el lugar donde está ubicada cada ENS).

**TABLA 6. IMPACTO DE LA AUTOGESTIÓN EN EL DESEMPEÑO DOCENTE POR CIUDAD (n=150)**

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	0.0%	4.0%	32.0%	64.0%
Cauca	4.0%	8.0%	12.0%	76.0%
Huila	0.0%	16.0%	28.0%	56.0%
Pasto	0.0%	8.0%	36.0%	56.0%
Pupiales	0.0%	4.0%	28.0%	68.0%
Sibundoy	28.0%	16.0%	36.0%	20.0%
<b>Total</b>	<b>5.3%</b>	<b>9.3%</b>	<b>28.7%</b>	<b>56.7%</b>
Chi-cuadrado (valor observado)		45.353	p-value unilateral	< 0.0001
<p><b>Nota:</b> Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre contexto y el impacto de la autogestión en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0.05.</p>				

**Fuente:** Lucero (2016), "Investigación influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación de maestros del Sur Occidente Colombiano".

## *Discusión*

La educación como proceso necesita y requiere contemplar las dimensiones del ser humano en forma holística para poder hacer procesos efectivos de formación, por tanto, los esfuerzos deberán dirigirse a contemplar (desde una mirada amplia en la que se vincule tanto a los estudiantes, como seres en proceso de formación, como a los docentes que lo forman) el contexto educativo como sistema compuesto por todas las partes y su interrelación. En este sentido, la competencia socioemocional de autogestión se hace necesaria, comprendiendo que “la inteligencia emocional no significa sólo ‘ser amable’, porque hay momentos estratégicos en los que no se requiere precisamente la amabilidad sino, por el contrario, afrontar abiertamente una realidad incómoda que no puede eludirse por más tiempo” (Goleman, 1998), actitud fundamental en el manejo de grupo.

En correspondencia con estas nuevas demandas, la literatura sobre la formación docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Perrenoud, 2004), establecen nuevas competencias en los perfiles profesionales, entre las cuales destacan las socioemocionales, referidas a la capacidad de los profesionales de la docencia para manejar las situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones vivas, según Chacón & Chacón (2010). Aspectos que son necesarios trabajar desde la dimensión de autogestión, porque es desde la actitud personal como se va relacionando con los diferentes sistemas y desde donde se van generando vínculos a través de una relación de ayuda, para trabajar la confianza y desde allí facilitar la comunicación, la cual depende de la capacidad de autogestión para establecer buenas relaciones. Por lo tanto, es necesario potencializar a los docentes en formación porque cada individuo tiene dentro de sí vastos recursos de auto comprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas, conducta auto dirigida.

Para Barceló (2012), estos recursos son susceptibles de ser alcanzados si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas. Por tanto, este enfoque es fundamental en la formación inicial de docentes. La formación en competencias socioemocionales de acuerdo a Repetto (2003) y Bisquerra (2005) debe hacerse desde las instituciones educativas, independientemente del nivel, ya que estas competencias se desarrollan a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, si bien el estudio permite profundizar en las dimensiones de la autogestión, las cuales se han considerado de gran importancia en todo proceso de formación, éste retoma especial importancia cuando se menciona de formación de formadores, considerando elementos del contexto como un elemento fundamental, ya que desde la postura de Senge (1990),

aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje posible sin aprendizaje individual, por tanto, invita a repensar los contextos de formación en función de un verdadero aprendizaje individual, pero también colectivo.

Además, a partir de una consideración integral, la formación de maestros implica el reconocimiento de todos los elementos que confluyen en ésta. La autogestión permite el desarrollo de recursos socioemocionales, fundamentales en la labor de los futuros docentes, porque es desde esta etapa donde, de acuerdo con Alfonso, Bassi y Borja (2012), se forma el sentido de la responsabilidad social, para que logre afrontar los cambios sociales resultado de las diferentes estructuras de cada sistema donde se desenvuelve el docente.

Considerando que el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (*input*) y salida (*output*) para alcanzar un equilibrio sistémico, Barraza (2006) considera que la lectura sistémica en la formación docente es una necesidad apremiante para facilitar procesos de equilibrio emocional en la interacción cotidiana del desempeño docente.

Es por esto y por toda la responsabilidad que los docentes adquieren, que las ENS tienen la obligación, de acuerdo con Perrenud (2004), de orientar los programas a los supervisores de práctica docente, para evaluar a los profesores y hacerles acompañamiento desde una relación sistémica que facilite tener como un hilo conductor de coherencia entre la formación y la exigencia en el desempeño docente.

### ***Conclusiones***

La dimensión de autogestión de las competencias socioemocionales, de acuerdo con los resultados de la investigación, concluyen que genera un alto impacto en el desempeño docente confirmando la hipótesis planteada.

Asimismo, hay diferencias significativas en los resultados estadísticos que justifican la necesidad de trabajar la autogestión, desde cada contexto, tanto familiar, escolar como social.

En la formación inicial de docentes no hay un programa específico que fomente el desarrollo de competencias socioemocionales. La propia investigadora no encontró estándares de competencias socioemocionales en la formación inicial de maestros en ninguna de las seis ENS que participaron en la investigación.

El desarrollo de la autogestión requiere de un abordaje sistémico para que se pueda lograr una mayor efectividad, la toma de decisiones, la adaptabilidad, el optimismo por lo que hace, la capacidad para enfrentar conflictos y la consecución de logros en el desempeño docente.

### **Recomendaciones**

Es fundamental que en la formación de maestros se generen espacios de formación experiencial y, desde una pedagogía sistémica, se trabajen elementos fundamentales para el desarrollo de la dimensión de la autogestión, la cual es básica para el desarrollo de las demás dimensiones de las competencias socioemocionales.

Estos procesos de formación en competencias socioemocionales requieren ser incluidos en el currículo desde un programa específico que facilite el fortalecimiento de las competencias básicas, mismas que van a repercutir en la formación de ciudadanos desde el aula.

Para el desarrollo de la competencia de autogestión, se considera importante trabajar en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones: reconocida mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros. Son aspectos fundamentales para una buena interacción docente, interacción familiar y social.

### **Bibliografía**

- Alfonso, M. Bassi y M. Borja, C. (2012), La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales, *Revista Educación del Banco Interamericano de Desarrollo*, pp. 1-4.
- ACODESI (2003), La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico, Kimpres: Colombia, disponible en: [http://www.ipatria.edu.mx/descargas/LA\\_FORMACION\\_INTEGRAL\\_Y\\_SUS\\_DIMENSIONES\\_TEXTO\\_DIDACTICO.pdf](http://www.ipatria.edu.mx/descargas/LA_FORMACION_INTEGRAL_Y_SUS_DIMENSIONES_TEXTO_DIDACTICO.pdf)
- Barceló, T. (2012), Las actitudes básicas Rogerianas en la entrevista de relación de ayuda, *Miscelánea comillas*, 123-160.
- Barraza, A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 9, núm. 3, 111-129.
- Bisquerra, R., Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de investigación educativa*, vol. 21 (1), 2003, pp. 7-43.
- Donolo, D. S. (2009), Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación, *Revista unam.mx*, vol. 10, núm. 8.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004), La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), recuperado el 13 de mayo de 2014 en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera>
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004), *Educación la inteligencia emocional en el aula*, España: Editorial Promoción Popular Cristiana.

- Goleman, D. (2012), *El cerebro y la inteligencia emocional*, Barcelona: Ediciones B.C.A.
- (1998), La práctica de la inteligencia emocional, obtenido de: [http://educate.iacat.com/Maestros/Daniel\\_Goleman\\_-\\_La\\_Practica\\_De\\_La\\_Inteligencia\\_Emocional.pdf](http://educate.iacat.com/Maestros/Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf)
- Grupo de investigación educación y formación de educadores (2012), *El saber pedagógico y la formación de maestros*, Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- López, O. (2008), Historia de la educación-anuario, versión online, vol. 9, recuperado el 6 de enero de 2016, de Educación y género en la historiografía latinoamericana: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772008000100008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008)
- Mayer, J. y Salovey, R (1997), What is emotional intelligence? In R S. Y. D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Perrenud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, obtenido de: [http://www.centrodemaestros.mx/carrera\\_m/diez\\_comp.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf)
- Repetto E. Pérez, J. C., *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*, Madrid: UNED, Guía didáctica 2003.
- Revelo S., Lucero (2015), *La autorregulación cognitivo emocional una alternativa en el desarrollo de competencias socioemocionales*, UNIMAR, 81-96.
- (2016), *Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de maestros del Sur Occidente Colombiano*. Colima, México: Universidad de Baja California.
- Senge, P. (1990), *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Granica, España.
- Vivas, M.; Chacón, M. y Chacón, E. (2010), *Competencias socioemocionales autopercebidas por los futuros docentes*, Investigación, vol. 14, núm. 48, 137-146.

### PARTE III

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR A REVISIÓN

### CAPÍTULO 1

- Experiencia didáctica en educación superior:  
Competencias investigativas

### CAPÍTULO 2

- El capital intelectual de una institución pública  
de educación superior en San Luis Potosí

### CAPÍTULO 3

- Estudio de pertinencia para la apertura de un programa  
de posgrado de mercadotecnia en la Universidad de Colima



# CAPÍTULO 1

## EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

---

Sandra Luz García Sánchez<sup>1</sup>  
Francisco Javier Palomares Vaughan<sup>2</sup>  
Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz<sup>3</sup>

### *Resumen*

Este documento presenta los resultados del trabajo académico realizado por investigadores de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), durante una estancia de movilidad académica que se llevó a cabo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la licenciatura en estudios sociales y gestión local de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), unidad Morelia, como parte del Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos 2016 del Sistema de Información de Cooperación Académica e Internacionalización (SICAI). El propósito principal del proyecto fue poner a consideración de los profesores de la UNAM una metodología de enseñanza para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de nivel licenciatura, utilizando estrategias didácticas apoyadas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de software especializado para los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo. Esta metodología sólo había sido probada en poblaciones de estudiantes de la UVAQ, por lo cual se requería observar una muestra con diferentes características para validar los resultados obtenidos en la investigación de origen.

**Palabras clave:** educación superior, competencias investigativas, investigación, IES.

---

<sup>1</sup> Doctora en ciencias administrativas por el SEPI-ESCA del IPN. Investigador-docente de la Universidad Vasco de Quiroga, adscrita a la Facultad de Contabilidad y Administración.

<sup>2</sup> Doctor en ciencias administrativas por la Universidad de Celaya. Investigador docente de la Universidad Vasco de Quiroga, adscrito a la Facultad de Contabilidad y Administración.

<sup>3</sup> Doctora en innovación educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Directora de Asuntos internacionales de la Universidad Vasco de Quiroga.

### ***Abstract***

*This paper presents the results of the academic work done by researchers from Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), as part of a faculty members program supported by the Universidad Autónoma de México (UNAM), carried out with the Social Studies and Local Management at National School of Higher Studies (ENES) unit Morelia as part of the Annual National Program of Academic Mobility 2016 Information System Academic Cooperation and Internationalization. The project's main purpose was to place into consideration a teaching methodology to development of investigative skills in undergraduate students, using teaching strategies supported by the use of new information technologies and specialized approaches to quantitative and qualitative research software. This methodology had only been tested on UVAQ's students, so it was required to observe a sample with different characteristics to validate the results obtained in the source investigation.*

**Keywords:** *higher ed, investigative skills, research, HET's.*

### ***Introducción***

Este proyecto colaborativo surge en atención a la convocatoria de la UNAM para participar en el Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos 2016 del SICAI. Bajo este programa de movilidad, se unieron los esfuerzos de la UNAM a través de profesores de la licenciatura en estudios sociales y gestión local de la ENES, unidad Morelia, con los de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), mediante profesores miembros de su núcleo académico básico doctoral.

La solicitud de estancia para investigación la realiza la UVAQ a la UNAM con el fin de poner a consideración de los profesores de la máxima casa de estudios una metodología de enseñanza para el desarrollo de competencias necesarias para hacer investigación a nivel licenciatura, llamado por sus autores DHAI (Desarrollo de Habilidades Investigativas). Este modelo tiene como objetivo la formación universitaria de grado para hacer investigación, a través de un diseño curricular por enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo, y con el apoyo de estrategias didácticas apoyadas en el uso de las nuevas tecnologías, de software especializado para la investigación y con un acompañamiento práctico paulatino en congruencia con los niveles de dominio alcanzado en cada competencia.

Las competencias de investigación son: búsqueda de información, metodología, tecnología para la investigación, comunicación escrita y oral de resultados y habilidades para trabajar en equipo de investigación.

La propuesta se canaliza a través de la licenciatura en estudios sociales y gestión local, en función del análisis que se hace de su contenido curricular y práctica investigativa, similar en estructura por enfoque de investigación al que se propone en el modelo de enseñanza DHAI.

### ***Planteamiento del problema***

Los estudiantes de la UVAQ en los que se ha utilizado el modelo DHAI como metodología de enseñanza para su formación profesional, han manifestado una mejora en el desarrollo de sus competencias investigativas (García, Palomares y López, 2013); sin embargo, no se sabe si esta manera de influir en la formación profesional de los jóvenes universitarios tenga la misma respuesta en entornos diferentes a los segmentos poblacionales en los que se ha probado el modelo. La interrogante anterior provoca el acercamiento de los profesores UVAQ a la licenciatura en estudios sociales y gestión local, con la intención de poner a disposición de ellos esa metodología y aplicarla en sus estudiantes de segundo y cuarto semestres.

Este ejercicio permitiría observar los elementos del modelo DHAI en acción, en un espacio académico diseñado para esta experiencia colaborativa, para obtener una valoración de las estrategias didácticas sugeridas para el desarrollo de las competencias investigativas seleccionadas.

### ***Preguntas de investigación***

Lo anterior permite plantear la pregunta general de investigación:

¿Las características del modelo DHAI permiten un desarrollo similar de las competencias investigativas de los estudiantes de licenciatura, independientemente de sus perfiles profesionales y sociodemográficos?

### ***Objetivo***

Comprobar si el modelo DHAI permite un desarrollo similar de las competencias investigativas de los estudiantes de licenciatura, independientemente de sus perfiles profesionales y sociodemográficos.

### ***Postulado***

El modelo DHAI permite un desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de licenciatura, independientemente de sus perfiles profesionales y sociodemográficos.

### *Justificación*

Una perspectiva para abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza en el nivel superior en México, es la consideración de trabajo desde un enfoque basado en competencias, con elementos que le permitan al estudiante asegurar flexibilidad y pertinencia de los recursos y materiales que se utilizan en su formación.

Lo anterior bajo elementos de pensamiento crítico, constructivo y social, y haciendo uso intensivo de las TIC, que son naturales a este paradigma, con la meta de fomentar la generación de conocimiento. En la búsqueda de esta meta es necesario que la línea que forma a los estudiantes en el área de la investigación sea adecuada a las exigencias generacionales y de mercado del siglo XXI, por lo cual se deben incluir y probar los elementos que permitan que los universitarios obtengan la capacidad de realizar investigación como parte de su perfil profesional en cualquier disciplina y en todos los entornos sociales y educativos, independientemente de su origen de capital y modelos educativos.

El modelo de metodología de la enseñanza de la investigación llamado DHAI es resultado de una investigación educativa que propone una alternativa para facilitar el aprendizaje y la enseñanza del quehacer investigativo, pero sólo ha sido implementado con estudiantes de las áreas económico-administrativas, en una población homogénea, representativa de un segmento propio de una universidad regional, emergente y de capital privado sin fines de lucro. Aunque se han obtenido resultados positivos en su implementación, es necesario aplicarlo en entornos diferentes para validar su efectividad en el desarrollo de las competencias requeridas.

La UNAM, en este caso específico, a través de la ENES, unidad Morelia, ya cuenta con una trayectoria de investigación y generación de conocimiento que es reconocida a nivel mundial, por lo que su experiencia en el área de la formación académica en el aula como semillero de investigadores es importante e invaluable para las instituciones de educación superior, sobre todo para las de origen privado y, especialmente, apreciada por nuestra UVAQ.

Por ello, en el marco del Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos 2016 del SICAI, se presentó la propuesta de llevar a cabo una experiencia académica entre ambas instituciones, a través de la licenciatura en estudios sociales y gestión local, obteniéndose la aceptación para llevar a sus estudiantes (de segundo y cuarto semestres), los fundamentos de la metodología propuesta por el modelo DHAI y observar las similitudes y diferencias de percepción en la adquisición de competencias investigativas que se percibían en esta población con características diferentes a las de la comunidad UVAQ.

## ***Marco teórico***

### *Aprender a investigar*

La velocidad con la que actualmente se dan cambios en los ambientes de trabajo, en las empresas y en sus entornos, provoca que el profesionista egresado de licenciatura tenga que demostrar competencias relacionadas con los procesos de investigación como parte de sus funciones para apoyar la toma de decisiones. Por ello debe acostumbrarse a utilizarlas como herramientas de uso constante en su trabajo. Saber investigar, analizar, informar y evaluar resultados, son forma parte del perfil laboral contemporáneo, por lo que al favorecer su aprendizaje se fortalece el desempeño y la eficiencia del egresado en la práctica profesional y le ayuda a enfrentar los desafíos del hacer cotidiano mejorando sus oportunidades en el mercado de trabajo.

Esto hace que aprender a investigar sea una necesidad paralela y basada en principios similares a los que aprender a aprender supone, y requiere, desarrollar en el estudiante, una arquitectura mental según Roman (2004) que le permita obtener y usar la información y recurso cognitivo que requiera, pues lo cambiante del conocimiento en sí mismo, las técnicas, las herramientas y la tecnología, conllevan a una rápida obsolescencia de lo aprendido y de su objeto de aplicación.

Las características del entorno no permiten que el conocimiento sea estático, sino que exigen un pensamiento dialéctico y evolutivo, con una base vivencial y práctica, pues como asevera Sylvia Schmelkes (1996), el conocimiento es un proceso de comprensión, apropiación, procesamiento y aplicación de la información, que al actuar sobre la realidad y transformarla, el adulto afirma el conocimiento adquirido. Aprender a investigar implica el desarrollo de conocimiento, habilidades y criterios lógicos para utilizar y ejecutar lo sabido, pero también debe favorecer el aprendizaje de los elementos que permitan obtener vigencia y renovación de ese saber.

### *Competencias investigativas*

Coll y Solé (1989) indican que las competencias básicas representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, lo que conceptualmente da un punto de partida para vincular la necesidad de extender el conocimiento hacia competencias disciplinares, profesionales y laborales como un fortalecimiento del perfil individual y social para enfrentar las exigencias del mercado de trabajo.

En el mismo tenor, tanto la Oficina Internacional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y

la Cultura (Oficina Internacional de Educación, 2016), como Sergio Tobón (2006), coinciden en la idea de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a situaciones distintas y nuevas, de manera que se puedan resolver los problemas cotidianos.

El mismo Tobón (2002) comenta la idea de la existencia de dos campos semánticos en el concepto de competencia: “el laboral, relacionado con la eficacia y eficiencia en el trabajo, y el educativo, en cuanto a la formación de sujetos críticos y autónomos”, y presenta un concepto de competencia que abarca las dimensiones formativa y operativa al proponer la realización de actividades sistémicas y resolución de problemas laborales y de la vida cotidiana, integrando el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias) con el saber conocer (comprender el contexto) y el saber ser (tener iniciativa y motivación).

Las competencias investigativas poseen ese sentido de formación hacia un propósito de operación al considerar a la investigación como una competencia genérica que debe incluirse en la currícula universitaria. Mónica Febles (2011) indica que al formar parte de una experiencia de investigación, los estudiantes de licenciatura también adquieren habilidades organizacionales y establecimiento de contactos, obtienen mayor satisfacción de su aprendizaje y mejoran su percepción de dominio de las competencias genéricas, lo cual puede aplicarse también a las investigativas.

### *El modelo DHAI para la enseñanza de la investigación*

En la UVAQ se han detectado áreas de oportunidad en la forma de implementar el contenido en la enseñanza de las materias de investigación, que han inhibido no sólo el gusto de los alumnos por tomar esos cursos, sino inclusive su percepción de uso como parte de un perfil profesional. Por lo que se buscan alternativas, a través de la investigación y validación de la metodología de enseñanza integrada en el que se ha llamado *el modelo DHAI*, para beneficio institucional.

Todo ello bajo la consideración de las características de convivencia generacional múltiple y de entornos de estudio dentro de la sociedad del conocimiento y de la información. El modelo DHAI es una propuesta de metodología para la enseñanza de la investigación a nivel licenciatura, basada en el desarrollo de competencias investigativas relacionadas con los enfoques cuantitativo y cualitativo.

El objetivo del modelo DHAI es integrar el quehacer investigativo como parte de las actividades normalizadas en la ejecución laboral, convirtiéndolo en un valor profesional y útil socialmente.

*Las competencias investigativas que considera el modelo DHAI*

Diversos estudiosos del área han compilado sus versiones de competencias investigativas; sin embargo, para este caso se tomaron las que la Comisión de Investigación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) reconoció y adoptó en la herramienta denominada Autoevaluación de las Competencias en Investigación (Bazaldúa, y otros, 2010), a través de la cual se mide la percepción de dominio que tiene el alumno sobre los indicadores señalados. Las competencias investigativas son: búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio para la comunicación de resultados de forma escrita y oral y habilidad para trabajar en un equipo de investigación. Para ello, se propuso un cuestionario que ya fue validado y aplicado, con resultados presentados ante las comunidades académicas de diversas universidades miembros de esta federación.

*Supuestos y requisitos de aplicación del modelo DHAI*

Este modelo considera que, como parte de los requisitos previos al quehacer investigativo directo, es necesario que los estudiantes desarrollen competencias generales que posteriormente serán utilizadas en las materias de investigación: percibir, verbalizar, inteligir, conceptualizar y metaconocer. Estas competencias generales se convertirán en investigativas al desarrollarse en cada enfoque: cuantitativo y cualitativo.

El modo de tratamiento se da en un esquema de taller, combinando la práctica y la teoría, aunque permitiendo la construcción de las competencias guiadas con un propósito de aprendizaje significativo, donde primero ejecutan la actividad para después identificarla teóricamente.

*¿Por qué licenciatura en estudios sociales  
y gestión local de la ENES, unidad Morelia?*

El programa de estudios de esta licenciatura incluye, desde su planteamiento, la intención investigativa, y se observó que ya tiene implantado un esquema de operación curricular muy similar al planteado por el modelo DHAI en relación con la consecución de competencias para desarrollar, primero, investigación cuantitativa, después, investigación cualitativa y, por último, investigación aplicada. Esta similitud facilitaría la posibilidad de realizar un intercambio de experiencias en la implementación del aprendizaje por enfoques de investigación en la currícula escolar y en la práctica académica para la impartición de la cátedra a la manera propuesta por el modelo DHAI, para ser observado en la práctica del aula y valorado en el esquema de implementación seleccionado.

### *Metodología*

El enfoque de la investigación fue mixto, de corte transversal, con un alcance descriptivo y un diseño cuasi-experimental de investigación-acción, al construir un ejercicio específico que se aplicó a la población muestral como experiencia de trabajo en el aula, para recolectar información que permitiera una reflexión y valoración sobre la práctica de la metodología propuesta por el modelo DHAI.

En ejercicio colaborativo con los profesores de la ENES, se definieron las competencias con las cuales se trabajarían las estrategias didácticas del modelo DHAI: *dominio tecnológico, comunicación oral y escrita y trabajo en equipo*. La muestra se compuso de alumnos del segundo y cuarto semestres de la Escuela de Ciencias Sociales y Desarrollo Regional de la ENES, unidad Morelia, y el proyecto se implementó en tres etapas, con variaciones en el número de sujetos participantes en cada una, aunque todos como parte de la misma población muestral:

1. Se realizó la presentación del modelo DHAI a autoridades y profesores de la licenciatura participante; se decidió trabajar con el segundo y cuarto semestre, y se llevó a cabo un diagnóstico de autopercepción de dominio de competencias investigativas a través de dos herramientas: la primera fue un instrumento cuantitativo para medir la autopercepción de los estudiantes de la ENES respecto al nivel de dominio de las competencias investigativas, se aplicó una versión adaptada del cuestionario original de la FIMPES, que constó de 38 ítems, utilizando una escala de *Likert* de cuatro niveles.

Como segunda herramienta, a manera de medida de apoyo para interpretar los valores de autopercepción arrojados por la encuesta, se aplicó aleatoriamente un cuestionario con una batería de seis preguntas abiertas a cinco elementos de cada grupo. Las preguntas 1 (búsqueda de información digital), 2 (divulgación digital) y 3 (software especializado) se dirigían hacia el dominio tecnológico, la 4 hacia la comunicación oral y escrita y las 5 y 6 sobre el trabajo en equipo.

La información cuantitativa se procesó mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y la cualitativa a través de ATLAS.ti.

2. Se desarrolló un taller para la implementación de la dinámica de trabajo, bajo la estructura del modelo DHAI, para los alumnos de ambos semestres.
3. Segunda fase de levantamiento de datos para el diagnóstico de competencias desarrolladas en los estudiantes de la ENES que habían participado en el ejercicio académico de la etapa anterior. Los datos se obtuvieron de las evidencias de trabajo integradas en *Schoology*, y a los comentarios que los

propios alumnos participantes en cada sesión registraron en el buzón de retroalimentación que se abrió en el curso digital con este propósito.

### *Análisis y discusión de resultados*

#### *El diagnóstico*

En relación con la dimensión de búsqueda de información, los alumnos, en general, se perciben entre el nivel 3, lo que indica habilidades suficientes para buscar información relevante en diversas fuentes; aunque se sienten deficientes en el uso de bases de datos electrónicas, elaborar fichas documentales y utilizar un sistema de referenciación de las fuentes consultadas. Sobresale la percepción que tienen sobre su capacidad de contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores acerca de fenómenos de estudio.

Al comparar el desarrollo de habilidades de las dos generaciones, resulta evidente que los alumnos del cuarto semestre han adquirido mayores habilidades, y eso les permite sentirse mejor preparados para realizar las actividades de búsqueda de información y proceso de la misma.

En la validación cualitativa se confirma la problemática de reconocimiento y uso de las bases de datos digitales en los alumnos de segundo semestre, pues tres de cinco estudiantes las confundían con buscadores, portales de video, diccionarios y enciclopedias; sin embargo, en los jóvenes de cuarto semestre se revertía la tendencia, pues los cinco sujetos muestrales mencionaron alguna de las siguientes: Redalyc, Scielo, BibliOUNAM, INEGI y Scopus.

La dimensión de dominio tecnológico también indica un nivel 3, pero en el detalle puede observarse que no tienen problema en el manejo de paquetería para procesar información, usar el internet y comunicarse mediante estas herramientas, así como utilizarlas para difundir su trabajo académico, a pesar de que en el uso de programas especializados para investigación, se sienten débiles. Nuevamente los alumnos del cuarto semestre se sienten con mejor manejo y conciencia del uso de las herramientas tecnológicas para usos académicos, pero resulta importante mencionar que, en el caso del segundo semestre, hubo mucha más variabilidad en cuanto a su percepción del manejo de tecnología, resultando casos que tendieron al desconocimiento de éstas herramientas.

Tal interpretación se valida en lo cualitativo en relación con el software especializado para investigación, pues mientras ninguno de los estudiantes de segundo conocía alguno, todos los de cuarto semestre indicaban el programa R, el Geoda o ambos.

El cuarto apartado del instrumento de diagnóstico mide la dimensión de la comunicación, tanto oral como escrita, para dar a conocer los resultados

de un proceso de investigación. En esta dimensión, de manera general, los alumnos también se consideran en un nivel 3 de dominio, y cualitativamente se observa que, tanto los de segundo como los de cuarto, no difunden información propia, pero sí comparten información, sobre todo a través de redes sociales y discos duros virtuales. Los estudiantes tienden a sentirse inseguros en la comunicación oral, pero con la diferencia que los de segundo semestre manifestaron gusto por esta forma de presentación, mientras que los de cuarto no.

La dimensión de trabajo en equipo se mide en la quinta parte del instrumento, y los estudiantes en promedio también se evaluaron en el nivel 3, lo cual indica que, a su juicio, no tienen gran problema para trabajar en equipo; sin embargo (en este caso), a diferencia de las dimensiones anteriores, el cuarto semestre presenta una idea menos clara sobre el trabajo en equipo. La información cualitativa confirmó que, salvo uno de los 10 sujetos muestrales (que indica que por cuestiones personales prefiere trabajar individualmente), a casi todos los estudiantes les gusta trabajar en equipo, y los motivos para hacerlo se centran en la riqueza de las relaciones y experiencias, el aprovechamiento de la suma de habilidades diversas y mejoras en el aprendizaje.

Sin embargo, todos los estudiantes de segundo semestre indicaron problemas que restringen lo positivo de trabajar en equipo, entre los que sobresale la apatía, la falta de interés y de compromiso. Mientras que los estudiantes de cuarto semestre señalaron que les afecta la irresponsabilidad, la intolerancia y la disponibilidad de horario.

*El taller para la implementación de la dinámica  
de trabajo bajo la estructura metodológica del modelo DHAI*

El curso se diseñó en dos sesiones, con una duración de tres horas cada una y con las estrategias, actividades y rúbrica de evaluación (a manera de productos terminados), que tenían como meta el desarrollo de las competencias seleccionadas a través de la acción didáctica:

1. Se definieron dos equipos de trabajo para desarrollo y medición de las competencias investigativas seleccionadas:
  - SICAI: Grupo ENES 1. Doce estudiantes de cuarto semestre.
  - SICAI: Grupo ENES 2. Nueve estudiantes de segundo semestre.
2. Se definieron los momentos y contenidos del ejercicio académico en el aula. Debido a que una de las competencias era el dominio tecnológico y la integración de conocimiento a través de TIC es uno de los fundamentos del modelo DHAI, esta actividad se llevó a cabo en las instalaciones de un

laboratorio de cómputo de la UVAQ, provisto de internet y con el apoyo de equipo de proyección. La plataforma en la que se integraron los contenidos y actividades para guiar cada una de las sesiones en el desarrollo de las competencias seleccionadas fue *Schoology*. En la primera sesión se ejecutaría en función al uso del software estadístico SPSS y, en la segunda, se repetirían las actividades, aunque girando en torno al uso de ATLAS.ti. Este contenido de las sesiones se observa en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1. DINÁMICA DE TRABAJO PARA LAS SESIONES DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

Competencia que aborda	Dinámica de trabajo para la sesiones: Primera sesión se trabaja SPSS Segunda sesión se trabaja con ATLAS.ti	Producto terminado de la sesión para evaluación de la competencia
Manejo de tecnología para comunicación	1. A través de la plataforma académica de uso libre Schoology, el participante podrá acceder a los materiales, recursos e instrucciones de cada actividad programada para esta sesión de trabajo.	Un informe redactado en forma sincrónica en línea, a manera de presentación o texto, con los resultados de la actividad realizada con SPSS y otro con ATLAS.ti, cada uno separado y almacenado en la carpeta del equipo de trabajo sincrónico, compartida y con información lista para ser procesada para su divulgación digital.  Evidencias de trabajo en equipo durante cada actividad sincrónica en línea para la construcción de los reportes de resultados de las actividades con SPSS y con ATLAS.ti.
Manejo de tecnología especializada para investigación: enfoque cualitativo	2. Uso técnico de SPSS, a nivel básico de estadística descriptiva por variables, correlaciones de dos variables y variables acumuladas. A nivel básico de estadística inferencial. 2. Uso técnico de ATLAS.ti, a nivel básico construcción hermenéutica (bases de datos cualitativas): codificación de categorías, construcción de redes de categorías a nivel código y familias. Herramientas para codificación de texto, de imagen, de audio y de video.	
Manejo de tecnología para comunicación Trabajo en equipo Comunicación escrita	3. A través del uso de espacios virtuales de almacenamiento y trabajo en línea se realizará la construcción del informe de resultados de la actividad realizada en SPSS y en ATLAS.ti, haciendo énfasis en la creación de evidencias de trabajo en equipo: a. Evidencia de la participación de todos los miembros del equipo b. Evidencia del proceso de análisis de los resultados de la investigación c. Evidencia de la forma en que se realizó la discusión que llevó a definir los 3 principales resultados que caracterizan a la investigación y que se van a presentar en el informe. d. Evidencia del proceso de divulgación del informe de actividad.	
Manejo de tecnología para comunicación Trabajo en equipo Comunicación escrita y oral	1. A través de la plataforma académica de uso libre Schoology, el participante podrá acceder a los materiales, recursos e instrucciones de cada actividad programada para esta sesión de trabajo. 2. A través del uso de espacios virtuales de almacenamiento y trabajo sincrónico en línea, se utilizarán los informes de resultados de las actividades realizadas en SPSS y ATLAS.ti para su divulgación digital en un medio por equipo de trabajo.	

Fuente: Elaboración propia.

En la primera sesión se les pidió que abrieran su cuenta en la plataforma *Schoology*, se les dio el código de acceso al curso e ingresaron, y (a través de esta herramienta) se les mostró el contenido y materiales del taller. La navegación entre los elementos de la plataforma la realizaban con naturalidad y sin contratiempo. Posteriormente se les pidió que en un foro en *Schoology* indicaran su cuenta de correo electrónico para conformar los equipos de

trabajo de acuerdo a la compatibilidad sincrónica en línea de las herramientas que utilizarían. Todo lo hicieron con fluidez a pesar de que al inicio de la sesión habían manifestado no conocer la plataforma.

Para realizar el ejercicio introductorio al uso de SPSS, se le entregó a cada sujeto un juego de fotocopias con 12 encuestas impresas en media carta contestadas, de tal manera que todos tenían la misma información. Se les pidió que ejecutaran el programa estadístico, y una vez abierto, tenían que seguir en él las instrucciones de trabajo indicadas en *Schoology*.

El acercamiento al software de análisis cualitativo se realizó completamente a través de materiales e instrucciones en la plataforma educativa, bajo la guía presencial del profesor para ejecutar las tareas marcadas que le ayudarían a conocer el programa cualitativo. Aquí sí se observaron diferencias sustanciales entre la actitud y el rendimiento de los de segundo respecto a los de cuarto semestre. Se observó que en los estudiantes de cuarto la experiencia con ATLAS.ti, fue más estable debido a que el proceso de codificación les era natural desde su paradigma de estudio y como grupo manifestaban una tendencia hacia el aprendizaje de tipo visual, por lo que trabajar con redes semánticas les resultaba, de acuerdo a sus comentarios y expresiones, más sencillo y claro que hacer la interpretación de forma manual.

Una vez en lo individual, concluyeron con el ejercicio en SPSS, se les pidió que ingresaran a sus cuentas de Gmail o de Microsoft, y se integraran en equipos de tres o cuatro estudiantes para realizar una presentación de sus resultados, en forma sincrónica y en línea, con las herramientas propias de cada caso. Localizaron en *Schoology* las instrucciones de la actividad y se organizaron para seguirlas. En este punto ocurrió que, al visualizar su documento y encontrarse como integrantes virtuales, trabajando al mismo tiempo y en el mismo documento, manifestaron una reacción de asombro y aceptación que fue muy agradable de percibir.

El líder de cada equipo asignó funciones y monitoreaba su cumplimiento. Utilizaron el chat y la zona de comentarios de cada diapositiva como espacios interactivos para ponerse de acuerdo, consultarse, dar indicaciones, sugerencias y plasmar las evidencias de trabajo en equipo solicitadas.

Para la divulgación de sus presentaciones se les pidió que lo hicieran a través de *SlideShare* (sitio para alojamiento de diapositivas) y de una videoconferencia grabada, mediante la creación de un código QR (*Quick Response*) para ambos casos, y todo lo compartieran digitalmente a través de *Schoology*, y lo hicieron en la mitad del tiempo programado para ello. Del ejercicio de divulgación con los resultados en SPSS, sólo un equipo entregó en el buzón de *Schoology* el URL pero no subió el vínculo del Drive donde guardó el archivo sino el de la página de QR donde creó el código. Del ejercicio en ATLAS.ti, tres de cuatro equipos entregaron URL: uno correctamente URL y QR, otro sólo URL y otro trató de entregar URL, pero tuvo el mismo problema

anterior. Después, otros dos equipos lo intentaron de nuevo y lo hicieron correctamente, pero ya no lo subieron por cuestión de tiempo. Esto nos permite inferir que a pesar de ser usuarios TIC, todavía requieren desarrollar una lógica de cibercultura y navegación vinculada a lo académico y utilitario, más que solamente social.

Para el caso del informe de investigación con los resultados de su ejercicio en ATLAS.ti se les pidió exactamente lo mismo, sólo que en lugar de una presentación tenían que realizar un texto. Se observó que la fluidez y comodidad en el uso de las herramientas web 2.0 fue mayor que en la sesión con SPSS, el trabajo en equipo fue muy integrado y la forma de compartir la información, también.

Los comentarios que subieron al foro de retroalimentación del taller fueron de satisfacción, por lo que percibieron habían logrado en el desarrollo de las competencias planteadas, en varios casos comentaron que el software especializado SPSS y ATLAS.ti parecía ser más fácil de usar que el programa R, para el caso de las áreas de conocimiento con las que ellos trabajaban.

### *Conclusiones*

El ejercicio didáctico utilizando el modelo DHAI para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de nivel superior, arrojó evidencia que permite inferir que el postulado planteado se cumple, pues no tuvieron problema para hacer las prácticas desde la perspectiva tecnológica, con las herramientas proporcionadas en la plataforma educativa y utilizando software especializado para investigación cuantitativa y cualitativa, que para ellos era algo nuevo.

Se llevaron a cabo todas las actividades programadas en tiempo y forma, y se hizo evidente el aumento gradual en la seguridad y velocidad que manifestaban en la realización de las actividades basadas en el uso de TIC y mostrando una actitud muy positiva en todo el proceso. Se percibió un incremento gradual en su interés y habilidad para navegar entre la información digital conforme avanzaba el taller. El uso de las TIC les fue natural y sin complicaciones.

El desarrollo de competencias para comunicación oral y escrita fue logrado parcialmente porque no se les pidió un escrito formal, pero al integrar su información para divulgación a través de la videoconferencia grabada tuvieron la oportunidad de observarse y criticarse constructivamente a sí mismos.

En el caso de las competencias para trabajar en equipo, el diagnóstico mostraba que, si bien les agradaba hacerlo, había muchos problemas para llevarlo a cabo, sin embargo, en los proyectos colaborativos sincrónico en línea que emprendieron, se percibieron integrados y enfocados en el logro de las metas planteadas.

Como conclusión final, no se percibieron diferencias significativas de desarrollo de competencias investigativas entre los grupos UVAQ que habían sido usuarios del modelo en la investigación de origen y los estudiantes de la población muestral de la ENES.

### ***Bibliografía***

- Bazaldúa, Z.; Guzmán, S.; Martínez, M.; García, L.; Rivera, M. y Vargas, E. (2010), Elaboración de un instrumento para la evaluación de habilidades de investigación: Reporte preliminar, en FIMPES, *Redes de investigación para el tercer milenio, aportaciones de la FIMPES a la investigación en México* (pp. 143-165), México, FIMPES.
- Coll, C. y Solé, I. (1989), Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* (168), 16-20.
- Febles, M. (2011), Modelo para el desarrollo de habilidades de investigación de alumnos de licenciatura FIMPES, Universidad del Mayab, recuperado el 5 de diciembre de 2012, de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2011.pdf>
- García, S.; Palomares, F. y López, L. (abril de 2013), *El desarrollo de competencias investigativas en licenciatura para fortalecer la práctica profesional: Un estudio de caso*, ACACIA 2013, Memorias del XVII Congreso internacional de investigación en ciencias administrativas.
- Oficina Internacional de Educación (2016), UNESCO, obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Roman, P. (2004), *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*, Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Schmelkes, S. (1996), Competencias base para la construcción del currículo de la educación de adultos, *Revista de Educación y Cultura* (38), 50-56.
- Tobón, S. (2002), *Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad*, Bogotá: Ltda.
- (2006), *Competencias, calidad y educación superior*, Coop. Editorial Magisterio.

# CAPÍTULO 2

## EL CAPITAL INTELECTUAL DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SAN LUIS POTOSÍ

---

Patricia Hernández García<sup>1</sup>  
Miguel Vega Campos<sup>2</sup>  
Vicente Hernández García<sup>3</sup>

### *Resumen*

El capital intelectual es considerado el activo más importante para las organizaciones, ya que representa el 80% de su valor, y es, además, el principal generador de innovación, creatividad y, por tanto, de ventaja competitiva. De esta manera, su identificación en las organizaciones es necesaria, a fin de lograr un desarrollo y administración adecuados. El problema principal es la identificación eficiente de las variables que lo integran, ya que, al ser considerado como un activo intangible, su inmaterialidad dificulta el reconocimiento adecuado, principalmente en las IES, donde la base fundamental de su valor es el conocimiento. Por lo anterior, se requiere conocer el capital intelectual de las IES.

De esta manera, el objetivo planteado en la presente investigación es identificar y conocer el valor del capital intelectual en una IES pública en San Luis Potosí, con el fin de mejorar su desempeño, destacar aquello que a la institución le genera ventaja competitiva, a fin de lograr mayores apoyos financieros y reconocimiento de todos los actores a corto plazo.

Para lograr lo anterior, se utilizó la metodología cuantitativa, la cual permitió identificar aquellas variables que integran el capital intelectual y el valor de cada una, así, la institución podrá desarrollar planes para mantener dichas variables de manera eficiente y lograr con ello su mantenimiento y mejora de manera continua, a fin de que esto se refleje en la reputación que la misma tiene ante los actores involucrados.

***Palabras clave:*** capital intelectual, IPES, conocimiento.

---

<sup>1</sup> Doctora en administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Profesor investigador de tiempo completo. phernand\_9918@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Doctor en administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Profesor investigador de tiempo completo. vegacamposnet@yahoo.com

<sup>3</sup> Maestro en ciencias por la Universidad de las Américas, Puebla. Profesor investigador de tiempo completo. vicentehg@gmail.com

### ***Abstract***

*The intellectual capital is considered the most important asset for organizations already that represents the 80% of its value, and is also the main generator of the innovation, the creativity and therefore of the competitive advantage. In this way its identification in organizations is necessary in order to achieve an appropriate development and administration. The main problem is the efficient identification of variables that integrate it, since to be regarded as an intangible asset, its immateriality hinders proper identification, mainly in the Higher Education Institutions (HEI), where the fundamental base of its value is the knowledge.*

*Therefore, it is required to know the intellectual capital of the HEI, in this way the objective set out in the present investigation is to identify and understand the value of intellectual capital in a public HEI in San Luis Potosí, with the aim of improving its performance, to emphasize that the institution will generate competitive advantage in order to achieve greater financial support and recognition of all the actors in the short term.*

*To achieve the above was used the quantitative methodology, which allowed us to identify those variables that integrate the intellectual capital and the value of each one, so the institution may develop plans to maintain these variables in an efficient manner and achieve its maintenance and improvement of continuously, in order that this be reflected in the reputation that the same has before the actors involved.*

**Keywords:** *intellectual, capital, HEI, knowledge.*

### ***Introducción***

En la era actual, llamada la economía del conocimiento, en donde se observa una clara transición entre la ciencia y la tecnología, creándose éstos como los principales motores de la economía, es el capital humano el principal generador de ideas, habilidades y, en general, en la aplicación de nuevos conocimientos científicos y nueva tecnología (Madrigal Torres, 2009; Magaña Medina, Aguilar Morales, Surdez Pérez y Quijano García, 2013).

La importancia del capital intelectual para las organizaciones se debe al cambio de modelo de producción en la era del conocimiento, donde el factor más importante deriva de la generación y aplicación de los productos, más que de los recursos físicos (González Millán, 2009). La triple hélice (universidad-estado-empresa) permite mejorar la productividad y la competitividad que demanda el país en aspectos de ciencia, tecnología e innovación, entre otros (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010).

### ***Planteamiento del problema***

Hoy en día, los estados financieros no reflejan los activos intangibles que no generan valor a la organización (González Millán, 2009; Monagas-Docasal, 2012), esto se debe a que la contabilidad se rige por un conjunto de normas y principios que corresponden a la era industrial, por lo que las actividades actuales como trabajo en red, la generación de contratos, la exposición al riesgo y ciertos intangibles no pueden ser registrados contablemente y, por lo tanto, no son incluidos en ningún informe o reporte que derive de dicho sistema (Torres Citraro, 2012). En este sentido, se requiere contar con un informe mediante el cual las organizaciones puedan obtener la información requerida para tomar decisiones.

Las universidades requieren fortalecer las actividades relacionadas con la investigación mediante la propuesta de los mecanismos que les ayuden en la identificación de la capacidad, que a su vez se traduzcan en fortalezas y potencialidades, a fin de mejorar el entorno. La producción académica debe ser capaz de generar mejoras a la comunidad, contribuyendo a la solución de problemas específicos de la comunidad (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010).

### ***Objetivos***

Identificar el capital intelectual en una IES pública en San Luis Potosí, a fin de conocer los activos intangibles que le generan valor.

### ***Hipótesis***

*H1:* El capital intelectual de una IPES se incrementa con el tiempo.

### ***Preguntas de investigación***

1. ¿Es posible identificar el capital intelectual de una IES pública?
2. ¿El capital intelectual de un a IES debe incrementarse cada año?

### ***Justificación***

La gestión del conocimiento es la base de aprendizaje organizacional, que representa para las universidades el incremento de su competencia y ventajas sobre sus competidores. Por lo tanto, se genera la necesidad de identificar ese conocimiento creado por su capital intelectual, a fin de disponer de más recursos para cumplir con sus objetivos. Su misión y su beneficio a la comunidad (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010).

Medir el capital intelectual se relaciona con la medición de los activos intangibles, y su identificación permite que la organización sea capaz de crear estrategias que permitan mejorar la capacidad de la organización, crear ventajas competitivas y generar valor para la organización (Funes Cataño y Hernández Garnica, 2001).

### *Marco teórico*

#### *Gestión del conocimiento*

La globalización, el uso de nuevas tecnologías y el incremento de la competitividad exigen un nuevo modelo de producción que apoye y genere más y mejor investigación científica, tecnológica y de innovación, que permita capacitación permanente para el recurso humano. Esto debe ser reflejado en los resultados organizacionales. La base del aprendizaje organizacional es la gestión del conocimiento, la cual, a su vez, contribuye a la generación de capital intelectual (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010).

Algunas definiciones de gestión del conocimiento se pueden revisar en la tabla 1.

**TABLA 1. DEFINICIONES DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Fiol y Lyles	1985	Es el proceso que utiliza el conocimiento y el entendimiento para mejora de las actividades de la organización.
Nonaka y Takeuchi	1996	Es el proceso que amplifica el conocimiento organizacional creado por las personas y que se convierte en parte del sistema de conocimientos de la organización.
Ramírez	2009	Es la actividad social en la cual el conocimiento y las habilidades que se desarrollan en la organización se aplican e integran para optimizar el aprendizaje.
Castaneda y Rios	2007	Es el proceso a partir del cual las personas adquieren, construyen y transfieren el conocimiento individual, grupal y organizacional; basado en la cultura, capacitación e información compartida.

**Fuente:** Conde Cardona, Y. A.; Correa Correa, Z. y Delgado Hurtado, C. (2010). Aprendizaje organizacional, una capacidad de los grupos de investigación en la Universidad Pública. Cuadernos de Administración, 44, 25-29.

El conocimiento y su gestión se reflejan directamente en el crecimiento y mejora del capital intelectual, con el cual las organizaciones son capaces de aprender y mejorar sus resultados, a través de la creación del conocimiento por parte del capital humano, creando con ello una ventaja competitiva para las organizaciones (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010). El conocimiento puede ser tácito y explícito, el primero es individual y automático, e incluye habilidades adquiridas que son difíciles de compartir, el conocimiento explícito es la exteriorización de dicho conocimiento (Cegarra-Navarro, Aledo-Ruiz, Martínez-Conesa, Moreno-Fonseca y Pagan-Lanzón, 2005).

### *El capital intelectual*

El capital intelectual ha sido, en épocas recientes, de gran interés para las organizaciones debido a que deriva de la innovación y el conocimiento. Su importancia radica desde la antigüedad, pero recientemente se ha acuñado el término para reflejar el desarrollo y la creación de valor de la organización. Se han presentado diversas definiciones del concepto, aunque conviene aclarar que tiene diferentes referentes: para la economía se reconoce como activos del conocimiento, para la contabilidad como activos intangibles y en la gestión se considera como capital intelectual. Las definiciones presentadas por diversos autores se muestran en la tabla 2 (Sánchez Medina, Melián González y Hormiga Pérez, 2007; y Román, 2004).

**TABLA 2. DEFINICIONES DEL CAPITAL INTELECTUAL**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Euroforum	1998	Son los activos intangibles que no se registran en la contabilidad, y por lo tanto, no se muestran en los estados financieros tradicionales, pero generan valor a la organización; los cuales se relacionan con el capital humano y estructural; siendo además fuente de ventaja competitiva sostenible, considerando fundamentalmente lo que la empresa sabe, cómo lo utiliza y su capacidad de constante aprendizaje.
Steward	1998	Es la creación de valor del material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia.
Sanchez	2008	Son los activos intangibles de la organización.
Edvinsson y Malone	1999	Es el lenguaje que marca las actividades organizacionales que generan beneficios futuros.



→ Continúa (Tabla...)

Autor	Año	Definición
Bradley	1997	Es la capacidad para transformar el conocimiento y los activos intangibles que generan riqueza en las organizaciones y los países.
Stewart	1991	Es todo aquello que no se puede tocar pero que genera dinero para la organización.
Lev	2001	Son los recursos intangibles que generan beneficios financieros futuros pero que no tienen cuerpo físico o financiero.

**Fuente:** Elaboración propia con base en Conde Cardona, Y. A.; Correa Correa, Z. y Delgado Hurtado, C. (2010), *Aprendizaje organizacional, una capacidad de los grupos de investigación en la Universidad Pública*. Cuadernos de Administración, 44, 25-29; Sánchez Medina, A. J.; Melián González, A. y Hormiga Pérez, E. (2007), *El concepto de capital intelectual y sus dimensiones*, Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 13 (2), 97-111.

El capital intelectual es generador de riqueza y desarrollo económico derivado de la creación y aplicación del conocimiento, por lo tanto, para hacer visible dicho capital intelectual, es necesario identificar los elementos que generan valor. El capital intelectual se forma por capital humano, capital estructural y capital relacional (Euroforum, 1998, citado por (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010; Sarur Zanatta, 2013).

El capital humano es el conocimiento de los empleados, su capacidad para generarlo y para aprender (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010; González Millán, 2009). Es considerado el conocimiento que cada persona posee, desarrolla, acumula y obtiene a través del tiempo, derivado de sus estudios profesionales, de su formación, de su experiencia laboral, convirtiéndose en la fuerza mental de la organización (Madrigal Torres, 2009; y Román, 2004).

Capital estructural es el conocimiento organizacional que ha sido explicitado, sistematizado e internalizado; que es propiedad de la empresa. Capital relacional es el valor que tiene la empresa derivado del conocimiento creado a partir de las relaciones que mantiene con el exterior y con cualquier agente en su entorno (Conde Cardona, Correa Correa y Delgado Hurtado, 2010; González Millán, 2009).

Hay diferentes modelos que miden el capital intelectual y que pueden aplicarse en la gestión del conocimiento, como el navegador de Skandia presentado por Edvinsson y Malone; el Balanced Business Scorecard de Kaplan y Norton; el Intellectual Assets Monitor de Sveiby; el Technology Broker de Brooking; el Canadian Imperial Bank de Hubert Saint-Onge; el de la Universidad de

West Ontario de Bontis; el Nova de Nova Care; El Dow Chemical de Dow; el de Dirección Estratégica por competencia de Bueno; el EFQM de Excelencia; el de Operations intellectual Capital Benchmarking System de oicBS Viedma; el de Innovation intellectual Capabilities Benchmarking System de iicBS Viedma; el de las Cinco fases de Nonaka y Takeuchi; el Poder-Seeo de Martínez y el de Estructura de capital intelectual –Intelect- de Euroforum de acuerdo con (González Millán, 2009; Funes Cataño y Hernández Garnica, 2001; Mejía de León, Y.; Rodríguez Garza y Hernández Bonilla, 2014; González Millán y Rodríguez Díaz, 2010).

### *Metodología*

Para lograr los modelos de capital intelectual anteriormente mencionados, se utilizó la metodología cuantitativa, la cual nos permitió identificar aquellas variables (o indicadores) que integran el capital intelectual y el valor de cada una. La muestra se tomó de los informes oficiales publicados por la institución, los cuales son de 2012 a 2016. Una vez identificados los informes, se comparó cada indicador con el modelo de Nava-Rogel y Mercado-Salgado (2011), en el que se proponen las dimensiones que integran el capital intelectual para una institución de educación superior. Posteriormente se realizó un análisis con los indicadores que aplican para la universidad bajo estudio, como se presenta en la tabla 3. Como se puede observar, de los 27 indicadores que se proponen, sólo 10 son publicados por la universidad objeto de estudio, lo que indica la falta de información por parte de la institución.

**TABLA 3. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA VARIABLE CAPITAL HUMANO**

Mercado (2011)	UASLP
<b>CAPITAL HUMANO</b>	
<b>Equivalencias</b>	
Mercado (2011)	UASLP
Investigación	Investigación
Número de investigadores/PTC	PTC reconocidos en el SNI (profesoras)
	PTC reconocidos en el SNI (profesores)
	PTC reconocidos en el SIN
	Profesoras de tiempo parcial, postdoctorados y cátedras en el SIN



→ Continúa (Tabla...)

Mercado (2011)	UASLP
	Profesores de tiempo parcial, postdoctorados y cátedras en el SIN
	Profesores de tiempo parcial, postdoctorados y cátedras en el SNI
Número de investigadores/ empleados	
Edad promedio de los investigadores	
Mujeres en administración/ investigación	
Investigadores graduados en la universidad	
Número de doctores	Profesoras con doctorado
	Profesores con doctorado
	PTC con doctorado
	Profesoras con maestría
	Profesores con maestría
	PTC con maestría
	Profesoras con especialidad
	Profesores con especialidad
	PTC con especialidad
Miembros de sociedades científicas	
Porcentaje de crecimiento de los investigadores	
Promedio de duración de los investigadores	
Docencia	Docencia
Número de profesores de tiempo completo	Profesoras de tiempo completo en la entidad
	Profesores de tiempo completo en la entidad
	Profesores tiempo completo
	Profesoras hora clase

→

→ Continúa (Tabla...)

Mercado (2011)	UASLP
	Profesores hora clase
	Profesores hora clase
	Profesoras de medio tiempo
	Profesores de medio tiempo
	Profesores de medio tiempo
	Técnicos académicos (profesoras)
	Técnicos académicos (profesores)
	Técnicos académicos
Estudiantes por profesor	
Años de experiencia	
Gasto por capacitación	
	PTC que proporciona tutoría (adicionado)
	PTC con cubículo
Publicaciones	Publicaciones
Publicaciones arbitradas	Libros y/o capítulos de libros
	Artículo en revista arbitrada y/o indexada
	Artículo en revista no arbitrada y/o de divulgación
Publicaciones de ponencias ( <i>proceeding</i> )	Memoria
	Tesis de licenciatura
	Tesis de especialidad
	Tesis de maestría
	Tesis de doctorado
	Informe
	Otro tipo de producto (prototipo, informes, sitio web)
	Número de tesis de doctorado en proceso
	Número de tesis de maestría en proceso
	Número de tesis de especialidad en proceso
	Número de tesis de licenciatura en proceso

→

→ Continúa (Tabla...)

<b>Mercado (2011)</b>	<b>UASLP</b>
Publicaciones por investigador	
Conferencias y ponencias pronunciadas	
Tesis finalizadas de maestría y doctorado	
Publicaciones coautores del sector laboral	
<b>Alumnos</b>	<b>Alumnos</b>
<b>Generales alumnos (edad y sexo)</b>	TSU alumnas
	TSU alumnos
	Alumnas licenciatura matrícula escolar al 31/12/2014
	Alumnos licenciatura matrícula escolar al 31/12/2014
	Alumnas posgrado matrícula escolar al 31/12/2014
	Alumnos posgrado matrícula escolar al 31/12/2014
	Alumnas TSU nuevo ingreso ciclo escolar 2014-2015
	Alumnos TSU nuevo ingreso ciclo escolar 2014-2015
	Alumnos TSU nuevo ingreso ciclo escolar 2014-2015
	Alumnas licenciatura nuevo ingreso ciclo 2014-2015
	Alumnos licenciatura nuevo ingreso ciclo 2014-2015
	Alumnos licenciatura nuevo ingreso ciclo 2014-2015
	Alumnas posgrado nuevo ingreso ciclo 2014-2015
	Alumnos posgrado nuevo ingreso ciclo 2014-2015

→

→ Continúa (Tabla...)

Mercado (2011)	UASLP
	Alumnos de posgrado nuevo ingreso ciclo 2014-2015
	Alumnos TSU egresados en 2015
	Alumnas TSU egresadas en 2015
	Alumnos TSU egresados en 2014
	Alumnas licenciatura egresadas en 2015
	Alumnos licenciatura egresados en 2015
	Alumnos licenciatura egresados en 2014
	Alumnas posgrado egresadas en 2015
	Alumnos posgrado egresados en 2015
	Alumnos posgrado egresados en 2014
	Alumnas TSU tituladas en 2015
	Alumnos TSU titulados en 2015
	Alumnos TSU titulados en 2014
	Alumnas licenciatura tituladas en 2015
	Alumnos licenciatura titulados en 2015
	Alumnos licenciatura titulados en 2014
	Alumnas posgrado titulados en 2015
	Alumnos posgrado titulados en 2015
	Alumnos posgrado titulados en 2015
Aspectos psicológicos alumnos	
Características sociales y familiares	
Estudios previos de alumnos (certificados)	
Promedio final de estudiantes	
Graduados	
Duración promedio de estudios	
Deserción	

**Fuente:** Elaboración propia.

Los indicadores del capital relacional se muestran en la tabla 4. En la cual observamos que de los 15 indicadores sugeridos inicialmente, sólo se

publican cuatro, señalando, de igual manera, el bajo nivel de conocimiento sobre el capital intelectual, por lo cual es deficiente la información presentada por la institución.

**TABLA 4. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA VARIABLE CAPITAL RELACIONAL**

Mercado (2011)	UASLP
<b>CAPITAL RELACIONAL</b>	
<b>Equivalencias</b>	
<b>Relación empresas</b>	<b>Relación empresas</b>
Convenios y acuerdos	Convenios y acuerdos
Beneficios derivados de la vinculación	
Impacto relaciones con empresas	
Empleados involucrados	
<b>Reputación</b>	<b>Reputación</b>
Posición en rankings	Número de veces que aparece en rankings
Premios	Número de premios
Impacto del sitio de internet	
Número de citaciones	
<b>Redes de trabajo</b>	<b>Redes de trabajo</b>
Becas de investigación	
Científicos internacionales en la universidad	
Estudiantes internacionales	Estudiantes internacionales
Número de conferencias asistidas	Asistentes a conferencias
Empleados financiados fondos no-institucionales	
Proyectos de investigación	

**Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 5 se presentan los indicadores de capital estructural, en la cual, de 21 indicadores propuestos por la institución, sólo publica dos, lo que deja en gran desventaja el conocimiento en mayor proporción de este capital, además evidenciar desconocimiento por parte de los que presentan información para publicar información adicional de los activos intangibles.

**TABLA 5. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA VARIABLE CAPITAL ESTRUCTURAL**

<b>Mercado (2011)</b>	<b>UASLP</b>
<b>CAPITAL ESTRUCTURAL</b>	
<b>Equivalencias</b>	
<b>Infraestructura física</b>	<b>Infraestructura física</b>
Arrendamiento de lugares y equipo	Nuevos edificios
Número de asientos disponibles	
Inversiones en libros y medios electrónicos	
Número de computadoras por alumno	
Número de computadoras por empleado	
Gasto de TIC por alumno	
Gasto total de en infraestructura de I&D	
Fondos no institucionales	
Fondos destinados a I&D/investigadores	
<b>Rutinas y procedimientos</b>	<b>Rutinas y procedimientos</b>
Descripción de procesos	
Plan estratégico de investigación	
Mecanismos de evaluación de ese plan	
<b>Estructura organizacional</b>	<b>Estructura organizacional</b>
Número de departamentos	
Número de empleados por departamentos	
Servicios de laboratorio/opinión de expertos	
Número de profesores de asignación	
Número de programas de posgrado	
Número de cursos impartidos	Cursos impartidos
Conferencias organizadas	

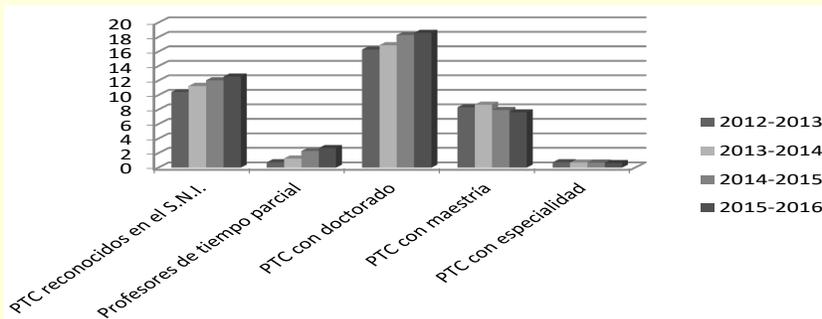
**Fuente:** Elaboración propia.

Con los indicadores presentados se identifica dicho valor en los informes oficiales, o posteriormente, se calcula el valor promedio en función del número de departamentos que se deben incluir, por lo que, al tomar el valor promedio del año, es posible hacer un comparativo por ciclo. De esta manera, el resultado anual representa el valor promedio por ciclo.

### *Análisis y discusión de resultados*

De acuerdo con los resultados y la intención de conocer los indicadores que integran el capital intelectual de una IPES en San Luis Potosí, se puede advertir, en la figura 1, el capital humano relacionado con la investigación, que se incrementa en cada uno de los indicadores de 2012 a 2016. Además, observa un mayor nivel con los PTC con doctorado y, por lo tanto, ha generado una disminución de los PTC con maestría.

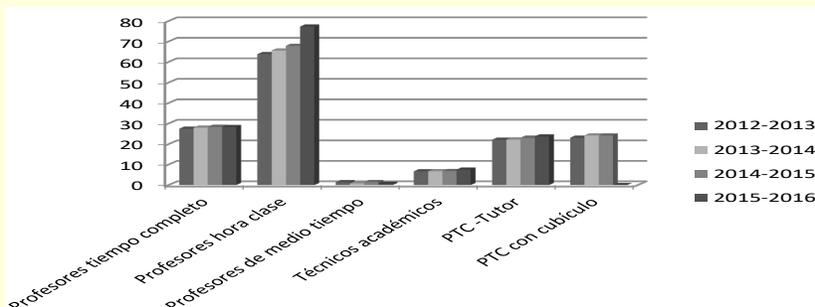
**FIGURA 1. CAPITAL HUMANO-INVESTIGACIÓN**



**Fuente:** Elaboración propia.

En la figura 2, se presentan los indicadores de capital humano relacionados con la docencia, en la cual se observa (de manera notable) un incremento en los profesores hora clase de 2012 a 2016; sin embargo, los profesores de tiempo completo han permanecido con un bajo grado de crecimiento durante el mismo periodo. Cabe mencionar que es adecuado el incremento general que se tiene en la docencia, lo cual corresponde al aumento de conocimiento individual.

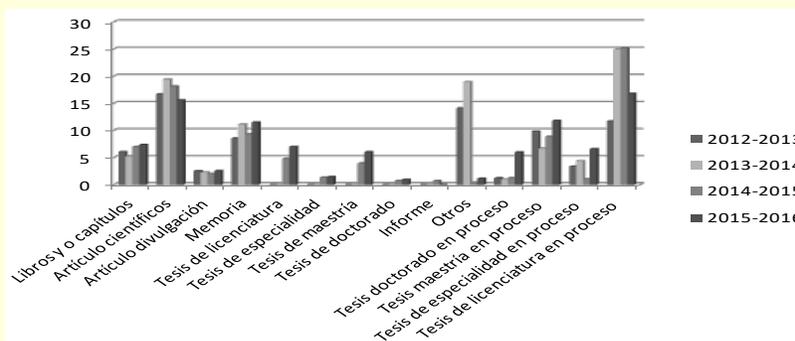
**FIGURA 2. CAPITAL HUMANO-DOCENCIA**



**Fuente:** Elaboración propia.

El capital humano relacionado con las publicaciones (figura 3), no tiene un incremento general. Son notables las variaciones constantes entre 2012 y 2016 por cada uno de los indicadores. También destaca la disminución considerable en las tesis de licenciatura en proceso; sin embargo, se tiene un ligero incremento no proporcional en las tesis de licenciatura terminadas. Otro indicador que destaca es la disminución en los artículos científicos, no obstante destaca el incremento de los prototipos, informes y otro tipo de indicadores.

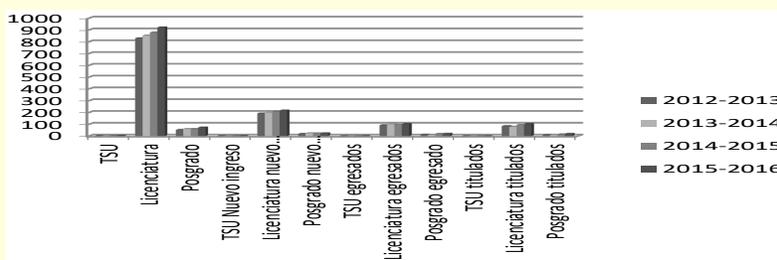
**FIGURA 3. CAPITAL HUMANO-PUBLICACIONES**



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del capital humano sobre los alumnos, presentado en la figura 4, destaca el incremento de los alumnos de licenciatura y los alumnos de licenciatura de nuevo ingreso, lo cual no se aprecia en los alumnos de posgrado o en los técnicos superiores universitarios (TSU).

**FIGURA 4. CAPITAL HUMANO-ALUMNOS**

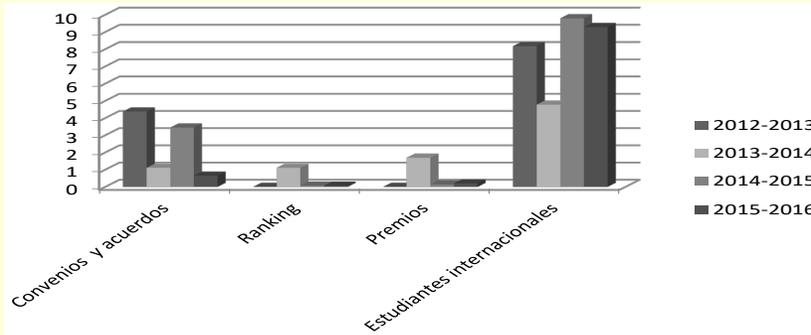


Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 muestra todos los indicadores de capital relacional de 2012 a 2013, en la cual se puede apreciar variación constante, principalmente en los convenios y acuerdos, así como en los premios. Destaca también que son pocos los

indicadores de este capital que se pueden identificar en los informes anuales de la institución.

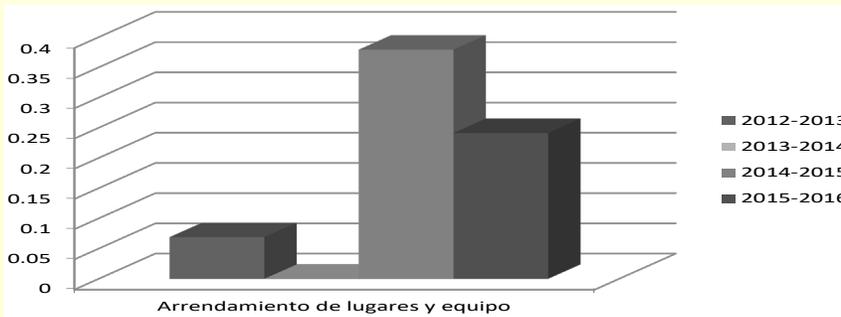
**FIGURA 5. CAPITAL RELACIONAL**



**Fuente:** Elaboración propia.

En la figura 6 se observa el comportamiento del capital estructural con un solo indicador, y con variación constante. Es importante destacar que es sólo un indicador, lo cual no demuestra a profundidad el capital estructural.

**Figura 6. Capital estructural**



**Fuente:** Elaboración propia.

## *Conclusiones*

Como se puede observar, la identificación del capital intelectual en una IES permite conocer a profundidad el conocimiento en todos los contextos y niveles que en la misma se desarrollan. Este capital permite desarrollar planes para mantener dichos indicadores de manera eficiente y lograr con ello su

mantenimiento y mejora de manera continua, a fin de que esto se refleje en la reputación que la misma tiene ante los actores involucrados.

Cabe destacar que el capital humano está plenamente identificado en los informes de la institución; sin embargo, en el caso del capital relacional y del capital estructural no es posible conocer su valor total, ya que son muy pocos los indicadores que se publican, y en el caso del capital estructural sólo es un indicador, con el cual no se puede hacer una conclusión real de la situación del capital estructural.

La falta de información impide investigar a profundidad el capital intelectual de una institución, considerando, además que es el reflejo del conocimiento generado. Resulta importante su estudio en una institución cuya principal actividad es la generación de conocimiento. Al analizar la hipótesis, en la que se considera que el capital intelectual aumenta con el tiempo, podemos observar que aplica así para capital humano; sin embargo, no aplica para capital relacional y capital estructural, por lo que no se puede confirmar que el capital intelectual aumenta. Finalmente, se concluye que la falta de información por parte de la institución impide medir el capital intelectual, por lo que sería conveniente sugerir proporcionen éstos datos en los informes públicos, a fin de mejorar la percepción que se tiene de la institución.

### ***Recomendaciones***

En primer lugar, es importante que la institución considere incluir indicadores de capital intelectual dentro de sus informes, ya que al estar en la era del conocimiento, es recomendable que esta información sea pública para beneficio de la institución e incremento del conocimiento por parte de sus asociados. Con lo anterior, se podrá conocer y dar seguimiento al capital intelectual de la institución, el cual, al ser publicable, beneficiará directamente a la institución.

Se mencionó, al inicio del artículo, que la finalidad del capital intelectual es crear ventaja competitiva para la organización, como se puede observar en la información proporcionada sobre el capital humano en la que se representan indicadores adecuados, por lo tanto, es recomendable que se desarrollen planes estratégicos con base en la información ya detectada para que permita a la institución incorporar, por ende, los demás elementos del capital intelectual, y que con ello se mejore la imagen de la institución ante terceros y, además, sea atractiva para la aplicación de programas sobresalientes.

Finalmente, se recomienda dar seguimiento a los indicadores ya presentados con la finalidad de incrementar el capital intelectual de la institución y, por tanto, su ventaja competitiva.

### ***Bibliografía***

- Conde Cardona, Y. A.; Correa Correa, Z. y Delgado Hurtado, C. (2010), *Aprendizaje organizacional, una capacidad de los grupos de investigación en la universidad pública*, Cuadernos de Administración, 44, 25-29 (39).
- Cegarra-Navarro, J. G.; Aledo-Ruiz, M. D.; Martínez-Conesa, E. A.; Moreno-Fonseca, L. y Pagan-Lanzón, J. M. (2005), *Perspectiva externa de los componentes del capital cliente*, Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 11 (3), 85-98.
- Funes Cataño, Y. Hernández Garnica, C. (2001), *Medición del valor del capital intelectual*, Contaduría y Administración, 203, 45-57.
- González Millán, J. J. (2009), *El capital intelectual y sus indicadores en el sector industrial*, TEACS, 1(2), 9-33.
- González Millán, J. J. y Rodríguez Díaz, M. T. (2010), *Modelos de capital intelectual y sus indicadores en la universidad pública*, Cuadernos de Administración, 43, 113-128.
- Madrugal Torres, B. E. (2009), *Capital humano e intelectual: su evaluación*, Observatorio Laboral Revista Venezolana, 2 (3), 65-81.
- Magaña Medina, D. E.; Aguilar Morales, N.; Surdez Pérez, E. G. y Quijano García, R. A. (2013), *Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: Caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*, *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6 (5), 75-93.
- Mejía de León, Y.; Rodríguez Garza, M. L. y Hernández Bonilla, A. (2014), *Importancia estratégica del capital intelectual en la industria manufacturera de la región sureste del Estado de Coahuila, México*, *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 7(4), 93-106.
- Monagas-Docasal, M. (2012), *El capital intelectual y la gestión del conocimiento*, Ingeniería Industrial, 33 (2), 142-150.
- Nava-Rogel, R. M. y Mercado-Salgado, P. (2011), *Análisis de trayectoria del capital intelectual en una universidad pública mexicana*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 2011, 166-187.
- Román, N. (2004), *Capital intelectual, generador de éxito en las empresas*, Visión Gerencial, 3 (2), 67-79.
- Sánchez Medina, A. J.; Melián González, A. y Hormiga Pérez, E. (2007), *El concepto de capital intelectual y sus dimensiones*, Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 13 (2), 97-111.
- Sarur Zanatta, M. S. (2013), *La importancia del capital intelectual en las organizaciones*, Ciencia Administrativa, 1, 39-45.
- Torres Citraro, L. (2012), *La nueva dependencia: Los activos intangibles*, Propiedad Intelectual, 11 (15), 14-35.

# CAPÍTULO 3

## ESTUDIO DE PERTINENCIA PARA LA APERTURA DE UN PROGRAMA DE POSGRADO DE MERCADOTECNIA EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

---

Marco Antonio Barajas Figueroa<sup>1</sup>  
Karla Alejandra González López<sup>2</sup>

### *Resumen*

Esta investigación parte de un interés por crear una maestría en la Escuela de Mercadotecnia de la Universidad de Colima y poder diagnosticar si es o no factible su creación. La idea surge en torno a la Escuela de Mercadotecnia para impactar en el desarrollo académico, laboral y educativo de la sociedad.

A través de esta investigación de tipo cualitativa y descriptiva (que incluyó el análisis de cuatro variables para identificar las necesidades sociales, formación profesional y las herramienta para tener una mejor preparación en el campo laboral) se realizó un estudio de pertinencia para detectar cuáles son las necesidades, intereses y demanda que empleadores de distintas empresas y los egresados de la Escuela de Mercadotecnia y Publicidad y Relaciones Públicas, tienen en cuestión de actualización de saberes.

La población se analizó a través de la herramienta de grupos de enfoque, donde los participantes fueron los egresados de la licenciatura de mercadotecnia, publicidad y relaciones públicas (RRPP), se aplicaron además 115 encuestas para los egresados de ambas carreras y se realizaron nueve entrevistas y nueve encuestas para los empleadores de distintas empresas.

---

<sup>1</sup> Profesor investigador de tiempo completo en las disciplinas de estadística y métodos cuantitativos en la Escuela de Mercadotecnia de la Universidad de Colima y del UCOL-CA 59. Maestro en sistemas de información por el ITESM. abarajas@uocol.mx

<sup>2</sup> Profesora de tiempo parcial en las disciplinas de mercadotecnia en la Escuela de Mercadotecnia de la Universidad de Colima. Maestra en administración con especialidad en mercadotecnia por el TecMilenio. kgonzalez1@uocol.mx

Es por ello que se han planteado las siguientes preguntas para dar sentido a la investigación:

- ¿El mercado presenta las condiciones óptimas para la apertura de dicho programa?
- ¿Qué necesidades de conocimiento requieren los interesados en estudiar una maestría en mercadotecnia?
- ¿Cuál es la percepción de los empleadores respecto a la apertura de un programa de posgrado en mercadotecnia?
- ¿Qué programas y herramientas requieren los profesionistas?

Al responder estas preguntas, se presentaron múltiples respuestas y conclusiones a las cuestiones. Derivado del análisis, queda comprobado que sí es pertinente la creación de la maestría para los egresados, las materias y enfoque que ésta debe tener para que se adapte a las necesidades del mercado laboral y, a partir de eso, desarrollen las habilidades que posteriormente necesitarán.

**Palabras clave:** pertinencia, IES, PE, factibilidad.

### ***Abstract***

*This investigation departs from an interest of creating a master degree in the School of Marketing of Colima's University, and the point is to know if it is or not feasible. The idea arises for part to the School of Marketing, in the academic, Labor and educational development.*

*By as well as it academic development across a qualitative and descriptive investigation in which I (included the analysis of three technologies to know the social Needs, vocational training and the tools to have a better preparation in the labor field) therefore I realize a study of pertinence with which from the response to the opening of a new mastery in the School of Marketing and of the opportunity to know which are the needs, interests and demand that so much Employers of different companies and the graduates ones from the School of Marketing and Advertising and public relations, therefore this investigation of information of which it is what demands the labor market now a days.*

*The population joined by: Focus Group for the graduate students from the School of Marketing and public relations, where for the gone away ones, interview for the employers of different companies and key informants.*

*Therefore we found that if the creation of the mastery is pertinent for the graduated ones and the matters and approach that this one must have in order that adapts to the needs of the labor market and they develop the skills that later they needed.*

**Keywords:** *pertinence, IES, PE, feasibility.*

### ***Introducción***

La Escuela de Mercadotecnia de la Universidad de Colima en los últimos años ha reestructurado sus programas educativos, y dentro de sus proyectos está la apertura de un posgrado. Por lo tanto, se requiere realizar un estudio de pertinencia que permitirá responder a los desafíos de un mundo cambiante en los planos local, regional, nacional e internacional y alcanzar un equilibrio entre los recursos humanos, materiales y financieros, de tal forma que se ajuste la oferta académica a las necesidades del entorno, permitiendo mejorar el desempeño laboral de los egresados en el desarrollo social y económico de la región. Para lograr estos señalamientos, los programas deberán apoyarse en los cuerpos académicos existentes en la Universidad de Colima y verificar que sean afines al área de formación de la maestría.

Ser pertinente implica ser consciente y estar en contacto con las características y necesidades del contexto en el que se está desarrollando cualquier actividad, desde sus diversos ámbitos: social, educativo, económico, político y normativo. En el campo de la educación, la pertinencia responde a preguntas como: ¿quién o quiénes determinan o definen el sentido y el contenido del currículo?, ¿cómo identificar qué elementos hay que tomar en cuenta para describir la pertinencia? (Tünnermann, 2006). Para efectos de la creación de programas educativos, se deben detectar los requerimientos de profesionales por parte de los sectores productivos y de servicios, tanto públicos como privados, lo que permite pronosticar la oferta de empleo para futuros profesionales.

En la siguiente tabla se mencionan algunas de las universidades que realizaron estudios de pertinencia y qué proceso llevaron previo a la creación de un nuevo plan de estudio. Se puede observar que estas universidades tienen las características que requiere esta investigación, por ejemplo, entrevista a empleadores, análisis de los egresados, estudio de pertinencia, plan de estudios, etcétera. Estos requisitos fueron clave para la presente investigación.

**TABLA 1. UNIVERSIDADES QUE REALIZARON UN ESTUDIO SIMILAR**

Institución	Modelo
Universidad Autónoma Agraria Antonio (Aldarete y Socios, 2013)	Investigación de Campo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación a potenciales empleadores</li> <li>• Investigación a expertos y líderes económicos</li> </ul> 2. Análisis de Potencial de Alumnado 3. Conclusiones y Recomendaciones
Instituto Politécnico Nacional Secretaría De Investigación Y Posgrado (Ipn, 2003)	ESTUDIO DE PERTINENCIA SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas para orientar, animar reflexión</li> </ul> Diagnóstico de la situación socioeconómica <ul style="list-style-type: none"> <li>• macro regional</li> <li>• micro regional</li> <li>• del mercado laboral.</li> </ul> ESTUDIO DE FACTIBILIDAD PLAN DE ESTUDIOS
Universidad Autónoma De Yucatán Guía para la elaboración de los estudios de pertinencia social factibilidad UAY,	Estudio de Pertinencia Social Estudio de Factibilidad

**Fuente:** Elaboración propia.

La mercadotecnia, la publicidad y las relaciones públicas son áreas interrelacionadas por su ámbito de aplicación. Están enmarcadas en las ciencias sociales debido a que se centran en identificar y generar pautas del comportamiento en las personas. El desarrollo disciplinar de estas áreas inicia a partir de la necesidad de la población por saber qué cosas producir, qué ofrecer y cómo hacerlo llegar a otras personas, utilizando actividades de comunicación que incluyen la publicidad y las relaciones públicas.

Después de la década de los 50, la mercadotecnia, la publicidad y las relaciones públicas empezaron a tener mayor presencia en el mundo de la administración y de los negocios. Los profesionales de estas áreas idealmente deberían trabajar de manera colaborativa para alcanzar los objetivos de las empresas, haciendo uso de teorías y técnicas de operación e investigación para obtener los datos que les permitan atender las necesidades de los clientes.

Con relación a la oferta académica de posgrados en las áreas disciplinares relacionadas con la Escuela de Mercadotecnia, una revisión de las opciones a nivel nacional mostró un total de 36 opciones, de las cuales seis son en modalidad virtual o a distancia.

La modalidad a distancia permite el acceso a los contenidos a toda la población que tenga a su alcance una computadora y que cuente con características personales, como mayor autonomía y destreza para el aprendizaje; sin embargo, las opciones presenciales permiten el aprendizaje de destrezas manuales y habilidades sociales que son inherentes a las áreas aquí tratadas,

por lo que se considera una opción más pertinente para un posgrado a desarrollarse en la Escuela de Mercadotecnia que además cuenta con instalaciones de alto nivel para el aprendizaje y desarrollo de competencias propias del área.

Como opciones presenciales, para el estudio de un posgrado en las áreas en cuestión, hay cuatro escuelas en la región occidente del país: tres en Guadalajara (a dos horas y 45 minutos de distancia) y una en Aguascalientes (cinco horas y seis minutos de distancia), por lo que una opción en la localidad podría influir en una amplia región que incluiría algunas zonas colindantes de los estados de Jalisco y Michoacán.

Las maestrías que se ofertan están centradas en las siguientes áreas: Diseño creativo digital, Mercadotecnia y publicidad, Marketing Global, Mercadotecnia, Administración de negocios en mercadotecnia, Negocios en mercadotecnia, Mercadotecnia y Gerencia de marcas, Mercadotecnia turística, Dirección de mercadotecnia, Mercadotecnia y publicidad, Liderazgo y mercadotecnia empresarial, Mercadotecnia y comercio internacional, Mercadotecnia y ventas, Administración de negocios, RRPP, Mercadotecnia y Comercio Internacional, Gestión de la Mercadotecnia, Marketing, Marketing digital y redes sociales, Administración de negocios en mercadotecnia.

La educación superior ha cumplido tradicionalmente la función de preparar profesionales para ocupar escenarios relativamente uniformes y estables, pero hoy en día se enfrenta a la necesidad de prepararse para un mundo que experimenta profundos cambios en el mercado laboral. Por tal motivo, la Escuela de Mercadotecnia tiene la necesidad de abrir una maestría para adaptarse al cambio, formando profesionistas especializados en la materia. El realizar una investigación de pertinencia, aportará fundamentos para abrir un posgrado que cubra las necesidades sociales, académicas o de mercado laboral.

### ***Materiales y métodos***

Para esta investigación se utilizarán diferentes instrumentos descriptivos, entre los que se encuentran entrevistas y encuestas a empleadores, grupos de enfoque con los egresados de publicidad y RRPP, grupos de enfoque con los egresados de mercadotecnia, encuestas a egresados de diferentes licenciaturas afines a la mercadotecnia, así como la búsqueda de fuentes primarias y secundarias.

Además, se elaboró un directorio con el objetivo de tener una base de datos de las personas que tienen algún vínculo con el programa educativo en estudio y los cuales aportaron información para su evaluación en esta investigación.

Para la selección de muestra, se llevó a cabo un muestreo aleatorio. El tamaño de la muestra con la que se realizó la investigación fue de 115 egresados para la encuesta; 11 participantes en total para los dos grupos de enfoque, nueve empleadores para la entrevista. Para las entrevistas y encuestas participaron nueve empleadores: siete de empresas privadas y dos de empresas públicas.

La muestra de manera general se conformó por egresados de la Universidad de Colima y empleadores de empresas privadas y públicas en los municipios de Colima y Villa de Álvarez. La selección fue aleatoria de acuerdo con los criterios establecidos.

Una vez seleccionada la muestra, se aplicó el cuestionario en línea, a través de la plataforma de Google formularios para su análisis estadístico posterior. La información recabada se concentró en una base de datos y se analizó con la ayuda de un software especializado.

### ***Preguntas de investigación***

1. ¿El mercado presenta las condiciones óptimas para la apertura de dicho programa?
2. ¿Qué necesidades de conocimiento requieren los interesados en estudiar una maestría en mercadotecnia?
3. ¿Cuál es la percepción de los empleadores respecto a la apertura de un programa de posgrado en mercadotecnia?
4. ¿Qué programas y herramientas requieren los profesionistas?

### ***Objetivos***

#### *Objetivo general*

Para esta investigación se planteó como objetivo general:

Realizar un estudio de pertinencia para ofertar un programa de maestría en la Escuela de Mercadotecnia.

#### *Objetivos específicos*

Y los objetivos específicos que resultaron fueron:

- Determinar si el mercado presenta las condiciones óptimas para la apertura de dicho programa.
- Detectar las necesidades de conocimiento que requieren los interesados en estudiar una maestría en mercadotecnia

- Identificar la percepción de los empleadores respecto a la apertura de un programa de posgrado en mercadotecnia.
- Determinar qué programas y herramientas requieren los profesionistas

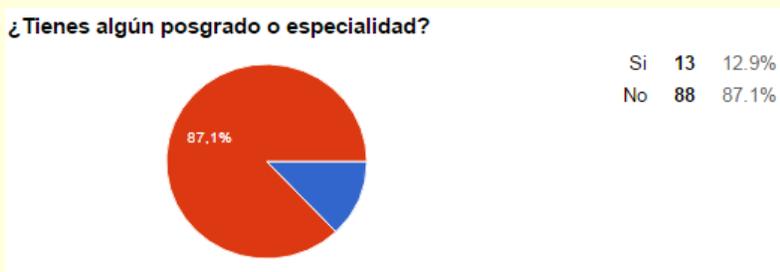
### ***Resultados y conclusiones***

A través de los dos grupos de enfoque (participaron un total de 11 personas: seis egresados de la carrera de mercadotecnia y cinco personas de la carrera de publicidad y RRPP) se describe lo siguiente de la información recabada:

- Los egresados participantes de los dos grupos de enfoque fueron cinco hombres y seis mujeres, tenían entre 24 y 30 años. Todos aseguraron que tardaron entre un mes a cinco meses en encontrar su primer empleo al egresar de la licenciatura.
- Los participantes confirmaron que las primeras actividades laborales como parte su actividad profesional fueron las siguientes:
  - Asesor de ventas.
  - Estudios de mercado.
  - Asesor de cuentas.
  - Redes sociales.
  - Diseño gráfico.
- Los participantes confirmaron que las actividades que se les facilitaron, gracias a los conocimientos que adquirieron durante la licenciatura, fueron:
  - Trabajo en equipo.
  - Diseño.
  - Exposiciones.
  - Comunicación con los clientes.
  - Elaboración de Brief.
- Los participantes confirmaron que las actividades que se les dificultaron, una vez que estuvieron trabajando, fueron:
  - Manejo de estrés.
  - Trato con el cliente.
  - Estadística.
  - Cobro por servicios en Mkt/Publicidad/Relaciones públicas.
  - Otros modelos (mercados) de consumos.
  - Manejo del personal.
  - Inteligencia emocional.

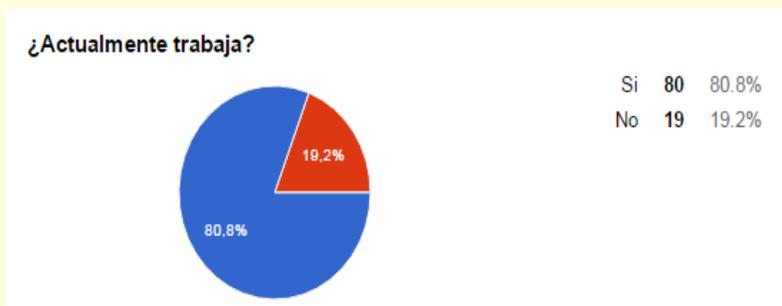
- Idiomas.
  - Capacidad de innovación y creatividad.
  - Presupuestos.
  - Planeación estratégica.
- Los contenidos que los egresados consideran deberían impartirse en la Maestría son:
    - Publicidad y medios.
    - Relación publicitaria.
    - Medios audiovisuales.
    - Marketing digital.
    - Redes sociales.
    - Manejo de estrés.
    - Cierres de venta.
    - Planeación de campañas.
    - Servicio al cliente.
    - Planeación de medios.
    - Estadística.
    - Evaluación de proyectos.
    - Manejo de crisis de la empresa.
    - Contratación de personal.
  - Los participantes, como parte de su desarrollo profesional, realizaron las búsquedas de las siguientes maestrías:
    - Imagen pública.
    - Relaciones públicas.
    - Marketing digital.
    - Diseño publicitario.
    - Recursos humanos.
  - Los participantes confirmaron que se enteraron de las maestrías mencionadas anteriormente a través de internet:
    - Facebook.
    - Internet (publicidad y buscadores).
    - Publicación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

De las 115 encuestas realizadas a egresados de licenciaturas en mercadotecnia o afines, encontramos que 88% no contaban con una especialidad o posgrado y sólo 13% sí tenían posgrado.

**GRÁFICA 1. ¿TIENES UN POSGRADO?**

Fuente: Elaboración propia.

El 80.8% de los egresados cuentan con trabajo y 19.2% actualmente no tiene trabajo.

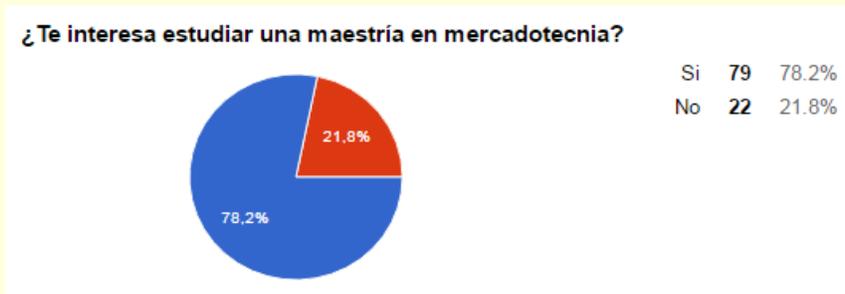
**GRÁFICA 2. ¿ACTUALMENTE TRABAJA?**

Fuente: Elaboración propia.

El 70.3% de los egresados encuestados están titulados y contra 29.7% que no lo están. Un 49.4% menciona que las instituciones o empresas donde trabajan son privadas, y 38.6% mencionó que son públicas y, por último, 12% de los egresados crearon su propia empresa. Un 69% de los egresados tienen un empleo de tiempo completo, con un menor porcentaje (19%) de los egresados son empleados de medio tiempo y 11.9%, eventual.

Al 78.2% de los egresados le interesa estudiar una maestría en mercadotecnia, mientras que a 21.8% no le interesa estudiar maestría en mercadotecnia. Datos que indica un alto nivel de aceptación por la maestría en mercadotecnia.

**GRÁFICA 3. ¿TE INTERESA ESTUDIAR UNA MAESTRÍA EN MERCADOTECNIA?**



Fuente: Elaboración propia.

A 59% de los egresados sí les interesa estudiar una maestría en publicidad y, por otro lado, 41% de los egresados no le interesa estudiar la maestría en publicidad. Al 51.15% de los egresados les interesa estudiar una maestría en Relaciones Públicas y a 48.5% no les interesa.

La mayoría de los encuestados afirmó que quisiera una maestría sólo los días sábados con un 36.7% y, en segunda opción, sólo los fines de semana con 24.5% y, por último, 16.3% sólo un día a la semana, como se aprecia en la gráfica siguiente.

**GRÁFICA 4. DÍAS EN LOS QUE SE TE FACILITARÍA ASISTIR A LA MAESTRÍA**



Fuente: Elaboración propia.

Los participantes solicitaron que la maestría proporcione herramientas relacionadas con marketing digital, herramientas de postproducción de videos, de diseño publicitario, por mencionar las más solicitadas, debido a las tendencias de promoción, difusión y atracción del mercado.

Los contenidos que los egresados consideran deberían impartirse en la maestría son las siguientes:

- Investigación de mercados.
- Ventas.
- Marketing digital.
- Publicidad.
- Redes sociales.
- *Merchandising*.
- Estadística multivariante.
- Estrategias comerciales.
- Mercadotecnia política.
- Imagen corporativa.
- Mercadotecnia social.
- Organización de eventos.
- Manejo de crisis.
- Estrategias publicitarias.
- Logística y distribución.
- Servicios de relaciones públicas.
- *Coaching*, temas de liderazgo y negociación.
- Marketing directo.
- Servicio al cliente.

Los encuestados afirmaron que estarían dispuestos a pagar por una maestría un promedio de \$4,500 al semestre, encontrando un mínimo de \$2,000 y un máximo de \$10,000 por semestre.

Con relación a los empleadores, se obtuvieron los siguiente resultados: 77.8% fueron empresas privadas y 22.2% empresas públicas. Un 55.6% de las empresas se enfocan al giro comercial, en segunda posición, con 33.3%, ofrecen servicios y 11.1% ofrecen otro giro.

Por parte de los empleadores, siete de los nueve gerentes entrevistados afirmaron que sí creen necesaria la existencia de una maestría en mercadotecnia si ésta garantizara que los egresados tuvieran una mayor experiencia y un mayor nivel de profesionalización.

Los dos gerentes restantes respondieron que no es necesaria una maestría. Ellos argumentaron que la empresa requiere más egresados sin experiencia para poder adaptarlos al estilo de trabajo de la empresa.

Los gerentes comentaron que sí darían oportunidad a sus empleados de cursar una maestría en mercadotecnia. Los días que prefieren que asistan a clases serían los viernes en el turno vespertino y los sábados por la mañana.

Como conclusión, consideramos que la apertura de una maestría en la Escuela de Mercadotecnia sería muy oportuna y pertinente dado que el mercado se está comportando de una manera muy favorable acerca de la apertura de una nueva maestría. Por lo tanto, vemos que los egresados y empleadores

lo necesitan tanto para tener nuevos conocimientos y mejores puestos en su área laboral por parte de los egresados; por otro lado, los empleadores tendrán a gente más capacitada y capaz de mejorar sus funciones.

En este sentido, y con base en esta investigación, se concluye que:

- *Los conocimientos necesarios que el estudiante de la maestría debe tener, serían:*
  - De alta dirección en mercadotecnia que permitan aplicar diversos modelos de toma de decisiones para la exitosa creación de productos y servicios, así como su comercialización, distribución, promoción y publicidad.
  - Aprender a gestionar el marketing de una empresa, ya sea de gran consumo, Pyme, ONG o de servicios.
  - Liderar en la gestión de marketing. Poner en práctica el modo y la dinámica de liderazgo con un comportamiento serio y profesional.
  - Conocer los planteamientos y metodologías principales de investigación de mercados y captación de *consumer insights*. Conocer las técnicas y habilidades eficaces, independientemente del nivel de recursos de la empresa.
  
- *Las habilidades que deberían ser desarrolladas son:*
  - Reconocer las herramientas prácticas y teóricas que permiten la elección de mercados y la planificación estratégica de la gestión de marketing.
  - Aplicar técnicas para idear eficientemente una estrategia de marca, conociendo todos los componentes y el uso de los *consumer insights* para la toma de decisiones.
  - Adquirir las habilidades para diseñar y poder ejecutar el mix de marketing a partir de la estrategia de marketing de una empresa.
  - Integrar todos los elementos posibles dentro de la estrategia de comunicación para facilitar una comprensión eficiente del mensaje de marca.
  - Aplicar las técnicas y teorías para hacer el seguimiento y modificación de estrategias y tácticas de marketing (*shopper marketing*) y así poder llegar a los objetivos de gestión planteados.
  - Adquirir de forma avanzada el conocimiento y la comprensión de las áreas funcionales de una empresa en lo que afectan al marketing.
  - Realizar propuestas sustentadas, con alto sentido de responsabilidad social y compromiso con el entorno, la sociedad y la vida; a través de herramientas metodológicas y estrategias.
  - Identificar mercados y segmentos de alto potencial.

- Generar y aplicar inteligencia de mercados para conocer los procesos de compra de los consumidores y entender los mecanismos que rigen sus decisiones en los diferentes mercados.
- Desarrollar estrategias para el posicionamiento, lanzamiento y comercialización de productos y servicios.
- Aplicar las herramientas idóneas para establecer relaciones con los clientes y generar lealtad a la marca y la empresa.
- Generar valor de marca que se traduzca en altas utilidades.
- Dirigir y coordinar los esfuerzos y competencias de una organización, a fin de relacionarla con sus mercados y su medio ambiente.
- Identificar las necesidades de los consumidores, siendo capaces de analizar y construir escenarios con situaciones de mercado particulares.

Y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se recomiendan son: estudio de casos y la resolución de problemas concretos y vigentes.

Con toda la información recabada, se muestra un panorama amplio sobre la necesidad actual relacionada con la Maestría en Mercadotecnia. Se considera que debe realizarse un plan de estudios con una tendencia tecnológica y ambiental, así como un enfoque claro sobre las ventas, debido a que es lo que más demandan los egresados.

### ***Bibliografía***

- Alderete y Socios Consultoría Industrial (2011), Análisis de pertinencia carreras de licenciatura en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, obtenido de: <http://evaluarte.uaaan.mx/evaluarte/evaluartedata/8/96d775924e2237f1b9750e4b1931adf4.pdf>
- Bustamante Diez; Cantú Vázquez; Parada Arias; Álvarez Gallegos; Suchil Villegas *et al.* (2003), Metodología para realizar Estudios de Seguimiento de Egresados en el Instituto Politécnico Nacional, obtenido de: <http://www.bolsadetrabajo.ipn.mx/btrabajo/archivos/metodologia.enc.egresados.pdf>
- Dirección General de Posgrado (2004), *Diseño curricular en posgrado. Manual para la elaboración de estudios de pertinencia y factibilidad; y criterios para la creación o reestructuración de programas*, 1a. ed., Colima, México: Universidad de Colima, recuperado el 26 de noviembre de 2017.
- Escuela de Mercadotecnia (2014), Currículo de la licenciatura en mercadotecnia 2014, Colima, México: Universidad de Colima, recuperado el 26 de noviembre de 2017.
- Instituto Politécnico Nacional (2003), *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*, materiales para la reforma, México: IPN.

- Tünnermann C. (2006), Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural, Guatemala, consultado el 21 de noviembre de 2016, en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.), Guía para la elaboración de los estudios de pertinencia social factibilidad y estado del arte para la creación modificación o liquidación de programas educativos, de: <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.mx/2010/07/fuentes-primarias-y-secundarias.html>

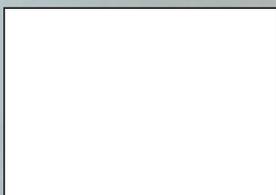


INVESTIGADORES  
DE MÉXICO

# Experiencias de investigación social en el ámbito educativo

Al adquirir esta obra podrás darte cuenta de que su contenido brinda perspectivas contemporáneas de la investigación en las ciencias sociales, poniendo un gran énfasis en la educación. La primera parte nos permite analizar al alumno como sujeto de estudio, los factores que impactan en los indicadores de reprobación de estudiantes de instituciones públicas, el emprendimiento para impactar al desarrollo académico de los alumnos y cómo las TIC's se han convertido en un aspecto medular en la educación. En la segunda parte se aborda el liderazgo pedagógico del director, como pilar para fortalecer la calidad de la educación secundaria, se presenta un diagnóstico sobre el desempeño docente para una materia de contabilidad y se analiza la autogestión como una dimensión básica en la formación inicial de los maestros. En la última parte en donde la educación superior se pone a revisión, se aborda la experiencia didáctica a través de competencias investigativas en la educación superior, se propone una perspectiva del capital intelectual en una institución pública de educación superior y se analiza la perspectiva de género y su transversalidad en la malla curricular de los niveles de educación superior.

Esta compilación del trabajo de investigadores tanto nacionales como internacionales pretende agregar valor a la productividad académica en Latinoamérica.



[www.grupogasca.com.mx](http://www.grupogasca.com.mx)