



Coordinadores
Eduardo Alejandro Carmona
Virginia Guadalupe López Torres

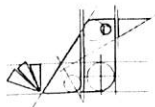


de la ADMINISTRACIÓN EDUCACIÓN

ENFOQUE BASADO EN ESTUDIOS ESPECÍFICOS

de la **ADMINISTRACIÓN**
EDUCACIÓN
ENFOQUE BASADO EN ESTUDIOS ESPECÍFICOS

Coordinadores
Eduardo Alejandro Carmona
Virginia Guadalupe López Torres



Ave Editorial

Administración de la Educación.
Enfoque basado en estudios específicos.

D.R. © Eduardo Alejandro Carmona, 2012.
Primera edición: octubre de 2012.

De esta edición:
D.R. © 2012, Ave Publicidad, S.A. de C.V.
Gonzaga # 4360, Col. Cd. de los Niños
45040 Zapopan, Jalisco.
Tel. 3647 2647
avepublicidad@yahoo.com
www.avepublicidad.com

Primera edición: octubre 2012

ISBN: 978-607-8153-10-7

Diseño portada: Ana Salgado de Anda
Correctora de estilo: Mariana Sánchez Treto

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS

Queda rigurosamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, método o en cualquier forma electrónica o mecánica, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley.

Impreso en México - Printed in Mexico

Contenido

Prólogo

PRIMERA PARTE

Planeación educativa

- I. Tipología organizacional de las redes de los cuerpos académicos de la UAZ con base en el proceso de planeación..... 15
Por: Eduardo Alejandro Carmona, Rubén Chávez Chairez, Sergio Humberto Palomo Juárez
- II. Planeación de la formación docente en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación: Estudio comparativo entre la Universidad Autónoma de Sinaloa y el Instituto Tecnológico de Culiacán..... 41
Por: Flor de la Cruz Salaiza Lizárraga, Ana Josefina Fajardo López, Herminia Verdugo Bustamante
- III. Modelo transcomplejo para administración del sistema educativo zacatecano..... 65
Por: José Ignacio Castro Guizarro, Reidar Jensen Castañeda

SEGUNDA PARTE

Sistemas organizacionales educativos

- IV. El sistema de administración, un aspecto fundamental en el diseño e implementación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior Públicas: un estudio transversal en universidades mexicanas..... 87
Por: Hugo Jesús Ochoa Hernández, Rosa Araceli Cortés Mendoza, David Vega Niño
- V. Identidad y responsabilidad social en la percepción de los académicos y estudiantes en una facultad de nivel superior..... 121
Por: María Lorena Alcocer Gamba, Ma. Luisa Leal García
- VI. La innovación en México, el reto para incrementar su competitividad 141
Por: Virginia Guadalupe López Torres, Ma. Enselmina Marín Vargas, Luis Ramón Moreno Moreno

TERCERA PARTE

Procesos directivos en instituciones de educación

VII. Interpretación del desideratum administrativo de los estímulos económicos al profesorado universitario en México..... 165
Por: Rosalía Susana Lastra B., Ma. Guadalupe Galván M., Luis Jesús Ibarra M.

VIII. Competitividad y trabajo. Análisis del cambio de actitud hacia el trabajo de los jóvenes por egresar de la universidad: un estudio en el área de negocios de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla..... 193
Por: Salvador Ceja Oseguera, Laura Mayela Ramírez Murillo

IX. Retos y perspectivas de la gestión del personal administrativo en Instituciones de Educación Superior. El caso del desarrollo humano y del mobbing..... 219
Por: Sonia Villagrán Rueda, Luis Enrique Puente Garnica

CUARTA PARTE

Procesos directivos en instituciones de educación

X. La evaluación y el control de la escuela. Proceso de evaluación docente de la UASLP: un análisis a partir de la opinión de los alumnos implicados..... 253
Por: Jorge Horacio González Ortiz, Ramón Gerardo Recio Reyes, Eugenia Inés Martínez López

XI. Evaluación de la calidad del servicio de una cafetería: la experiencia de una universidad pública 271
Por: Sonia Elizabeth Maldonado Radillo, Ana Ma. Guillén Jiménez, Rafael Ernesto Carranza Prieto

XII. Dimensiones de la producción científica en el capítulo de administración de la educación en la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Estado del arte..... 289
Por: Brenda Isela Martínez Nieblas

Prólogo

El presente libro, "Administración de la Educación. Enfoque basado en estudios específicos.", conjunta una serie de ideas sobre la planeación educativa, los sistemas organizacionales educativos y los procesos directivos en las instituciones de educación, es un esfuerzo por identificar la problemática y los aciertos que en materia de educación se han presentado en los últimos años. Comenzaré por comentar que las instituciones de educación en el siglo XXI tienen la necesidad de implementar modelos flexibles, creativos, que presenten retos, y complejos; afortunadamente existe un creciente número de expertos e investigadores que contribuyen a la concreción de estos retos. El conformar grupos de investigadores que persigan un fin común y que unan esfuerzo para la solución o el estudio de alguna de sus problemáticas permite abrir el debate y conjuntar ideas, además de generar propuestas que permitan la solución de problemas vinculados con el entorno o sobre temas de relevancia. La colaboración e interacción entre estos actores pone de manifiesto el carácter universal del derecho al conocimiento y facilita, dentro de los espacios educativos, el introducir el análisis y el pensamiento crítico.

En esta obra se plantea la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación como una herramienta facilitadora del aprendizaje, cómo se usan, cuáles son las más frecuentes y cuál es su repercusión en la enseñanza, dado que existe un sinnúmero de aplicaciones y herramientas para todas las áreas del conocimiento, así como bases de datos que reúnen los resultados de investigaciones y de adelantos científicos. Todo esto, sin lugar a duda, se retoma a través de un análisis innovador que permite considerar a los autores en la educación, el estado, las instituciones educativas, la sociedad en general y los diferentes mecanismos implementados para evaluar la calidad en un modelo cuyo propósito es mejorar la educación.

Se hace referencia también a temáticas como los programas institucionales de tutoría, con énfasis en la importancia del modelo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del control de cada uno de los elementos constituyentes para su buen funcionamiento,

ya que éstos no solo tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, también permiten tener un acercamiento para implementar modelos educativos en los que los valores, la responsabilidad y el compromiso social sean parte de esquemas integrales y humanistas.

El desafío del mundo globalizado radica en alcanzar un nivel de desarrollo que permita la mejora en los niveles de vida y el acceso a educación, servicios, tecnología, etcétera; por ello, el analizar el estado que guarda la innovación en nuestro país es de vital importancia. Sabemos que contamos con científicos de calidad, que nuestras universidades forman recursos humanos competitivos que las sitúan dentro de las mejores de Latinoamérica y, en algunos casos, del mundo; sin embargo, el conocimiento generado carece de apoyo que pueda sustentar la transferencia de tecnología y la innovación que permita la autosuficiencia y la autonomía en algunos procesos para que incremente la competitividad de nuestro país. El análisis vertido en el capítulo orientado a este tema genera propuestas que permitirán la implementación de políticas públicas para promover el aprovechamiento del intelecto nacional.

La competitividad, la innovación, el desarrollo y la generación de riqueza, son aspectos que de alguna forma se han incrustado en las políticas educativas de nuestro país, estos conceptos se ven traducidos en sistemas de competencia en los que nos vemos inmersos los académicos y que obligan, a través de la generación de indicadores de calidad, a que los docentes e investigadores adquieran un perfil más complejo, ya que además de ser expertos en su disciplina, de asumir la docencia con un alto estándar de calidad, de realizar labores de gestión y de destacar en la investigación, ahora deben desarrollar competencias que les permitan crear redes con pares académicos que favorecen el intercambio de información y la realización de proyectos multicéntricos. Estas actividades permiten crear trayectorias profesionales que, a través de programas propuestos por el gobierno federal, generan una remuneración económica; sin embargo, este sistema ha sido cuestionado, sobre todo en cuanto a los criterios de conformación de los comités, ya que se observa claramente que las universidades pequeñas del interior del país no tienen representación en estos comités y, como consecuencia, el alcance de los reconocimientos se torna difícil. El otro cuestionamiento se fundamenta en los criterios tan heterogéneos de evaluación de cada uno de ellos, ya que en algunos casos no tienen importancia el nivel de impacto de las

publicaciones, que las casas editoriales sean reconocidas o que las obras hayan sido evaluadas por expertos, solo es necesario presentar el libro o el capítulo del libro para considerarlo como un producto con "calidad académica", pervirtiendo el sistema de evaluación y el carácter científico de la obra, además, convirtiendo a los académicos en expertos en el llenado de formatos.

Finalmente, es importante señalar que la aceptación del valor universal de la ciencia ha modificado la forma en la que se comunican los resultados de las investigaciones y que la realización de foros de discusión, como el que precede a este texto, o la publicación de textos en revistas especializadas, libros, etcétera, se expresan en un concepto denominado producción científica, la cual refleja la creación o producción de nuevos saberes y, a su vez, permite plantear propuestas ambiciosas que permitan el progreso de la humanidad. Esta obra reúne doce trabajos que, por su calidad y propuesta científica, merecen el reconocimiento de los expertos y que seguramente servirán de guía a los actores de los procesos educativos, en el aula, en los cubículos, en laboratorios o en los espacios administrativos, para interpretar y recrear las políticas educativas en nuestro país.

Dr. Luis Alejandro Aguilera Galaviz
Subcoordinador de Investigación de la UAZ

Primera parte
Planeación Educativa

I. Tipología organizacional de las redes de los cuerpos académicos de la UAZ con base en el proceso de planeación

Eduardo Alejandro Carmona
Rubén Chávez Chairez
Sergio Humberto Palomo Juárez

RESUMEN

Para motivar las investigaciones al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), el gobierno federal ha decidido apoyar a aquellos grupos de docentes que logren desempeñarse en conjunto, debido a que si la investigación se realiza por más de una persona el proceso tendrá más impacto, sin embargo, esto genera una problemática del trabajo en equipo. El objetivo de la presente investigación es detectar las características que tienen los Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) con base en el proceso de planeación que han generado las redes inter e intra institucionales, para ello se analizan varios aspectos centrados en este tipo de condiciones de trabajo.

El método utilizado es un análisis cuantitativo exploratorio de las condiciones en que se realiza mejor el proceso de planeación en estos grupos de trabajo. Se cuestionó a los 73 líderes de los Cuerpos Académicos y se obtuvo un porcentaje de respuesta de 43.8%. Se analizan las frecuencias y se mide la confiabilidad mediante un alfa de Cronbach, que resulta de 0.603.

Los resultados obtenidos dan muestra de que los Cuerpos Académicos han generado al menos una red, el tiempo de trabajo en ésta es en promedio de 4 años, el 21% ha colaborado en redes gubernamentales y se tienen principalmente reglas establecidas por ellos mismos. Se destaca que en la mayoría de los Cuerpos Académicos hay una relación entre definir políticas de trabajo y el grado de consolidación de los mismos. Dentro de las correlaciones encontradas se tiene que el número de redes internas está ligado con el estatus del Cuerpo Académico. Se concluye que a pesar de que las organizaciones estén en procesos semejantes no serán iguales, por causas que no están en la presente investigación.

INTRODUCCIÓN

Los Cuerpos Académicos son grupos de investigadores que realizan distintas tareas para generar conocimiento, principalmente investigaciones enfocadas a temas propios del área de trabajo a la que pertenecen; son una suborganización dentro de una institución académica, principalmente universidades. Para el caso de la UAZ, estos grupos están integrados en las unidades académicas a las que están adscritos los docentes que los conforman.

La oferta educativa de la UAZ está constituida por siete áreas en las que se divide el conocimiento que se transmite a los estudiantes como parte de su formación profesional. Las áreas que constituyen la oferta educativa de esta institución son: Ciencias Básicas; Ingenierías; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales; Ciencias Sociopolíticas y Económico Administrativas; Humanidades y Educación; y Agropecuarias. De estas áreas dependen las diversas unidades académicas que, a su vez, están integradas por programas educativos agrupados de acuerdo con las situaciones que en algún momento generaron licenciaturas y posgrados específicos.

La UAZ cuenta con 73 Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), instancia que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP); sin embargo, y de manera interna, la Universidad reconoce algunos grupos de investigadores y les apoya de manera especial para que logren tener las características necesarias que solicita PROMEP a fin de que puedan acceder al reconocimiento, al menos en el nivel de formación, y queden inscritos en dicho programa.

Los trabajos de investigación de los Cuerpos Académicos pueden ser realizados de manera individual o colectiva. El hecho de que dos o más docentes puedan realizar un trabajo conjunto permite, en principio, que la investigación esté mejor desarrollada.

La experiencia muestra que el trabajo en equipo no necesariamente es mejor que el individual, pero la insistencia de las autoridades en solicitar trabajos colectivos da pie a pensar que el proceso en grupo puede ser una manera de realizar investigaciones con mayor rigor.

En ese tenor, una forma diferente de realizar investigaciones es a través de colectivos de docentes que no pertenezcan a la misma organización, que no estén en la misma unidad académica o que, en el mejor de los casos, correspondan a universidades diferentes, lo que permite que un trabajo tenga visiones corporativas distintas y rigores de método también desiguales.

A este tipo de colaboraciones se les ha denominado Redes Académicas de Colaboración (Redes), las cuales tienen frutos interesantes por contar con visiones de varios investigadores, además tienen el reconocimiento y apoyo de personas e instituciones diversas y en algunas ocasiones sin afinidad, lo que las liga es tan solo el vínculo de trabajo del proceso de investigación.

Las redes de investigadores son organizaciones que se constituyen por voluntad propia y no necesariamente se han gestado de manera institucional, es decir, no lo han hecho por obligación de las universidades o instituciones de pertenencia (Carmona, Chávez, y Palomo, 2011).

Bajo este esquema, los teóricos de la organización han definido las características que debe tener un ente que se denomine organización y podemos destacar las siguientes: persiguen un fin común, los miembros mantienen cierta equidad, hay una división de las tareas, entre otras particularidades (Daft, 2007; Ivancevich, Konopaske, y Matteson, 2006). Como tal, cuando los investigadores generan una red deben satisfacer estas condiciones.

OBJETIVO

Analizar las condiciones que existen en los procesos de planeación de las redes que han generado los diversos Cuerpos Académicos de la UAZ.

HIPÓTESIS

El proceso de planeación que tienen los Cuerpos Académicos está relacionado con su grado de consolidación.

MARCO TEÓRICO

a) Organizaciones

De acuerdo con Daft (2007) las organizaciones tienen cuatro características que les permiten definir su existencia: son entidades sociales, están dirigidas por metas, tienen actividades deliberadamente coordinadas y tienen una vinculación con el entorno. Si tomamos en cuenta este tipo de características, resulta importante pensar que los Cuerpos Académicos tienen su origen en una estructura organizacional, la que de alguna manera satisface estos cuatro elementos importantes que plantea el autor.

El mismo investigador menciona que una organización se puede pensar de acuerdo con el fin económico que pretenda y hace una división de las organizaciones en lucrativas y no, siendo estas últimas aquellas que los ingresos están destinados a satisfacer las necesidades de existencia de la organización, por lo que los ingresos no necesariamente son en efectivo, es decir, se pueden aportar herramientas, recursos materiales y humanos, tiempo, etcétera.

Para que una organización funcione adecuadamente es necesario que cuente con una estructura con requisitos de permanencia, como la formalización, jerarquías, profesionalismo y personal adecuado. Si analizamos los Cuerpos Académicos desde estos factores, podemos percatarnos de que si se cuenta con ello, pues en el momento en que se decide formar este grupo de trabajo, se tiene el potencial necesario para lograr los objetivos que se han planteado desde el inicio.

Una organización debe tener elementos contextuales que le permitan sobrevivir a las situaciones en las que se encuentre inmersa, como los factores de similitud o diferencia con las demás, y se destacan el tamaño, las metas, así como la tecnología y cultura organizacionales.

Las redes que forman los diferentes grupos de investigadores son, en la medida de lo que se ha estudiado, organizaciones que han imitado a otras y que aprovechan los recursos que cada institución les ofrece para hacerlas más eficientes. Las redes se parecen entre sí, ya que emergen de esta igualdad de conocimientos y emulación de las ya conocidas, además, han logrado presentar sus trabajos de investigación en foros y revistas, que llegan a personas que

cuentan con empleos similares. La cultura organizacional en principio parece la misma, sin embargo, se podrá distinguir por la institución de pertenencia de los diversos investigadores.

Otros autores que hablan de las organizaciones destacan que la cultura organizacional incluye símbolos, idioma, tecnología, comportamiento, creencias, valores y expectativas (Ivancevich *et al.*, 2006).

Gibson, Ivancevich, Donnelly y Konopaske (2007) plantean que, al analizar el comportamiento de los individuos, es muy importante que se tomen en cuenta ciertos factores que se presentan no solamente de manera particular, pues también se genera un patrón colectivo, que permite definir a cada grupo como un ente coherente con singularidades. Por ello destacan que al pertenecer a un determinado grupo es necesario tomar en cuenta las situaciones individuales de motivación, recompensas, valoración, comportamiento general, conflictos, poder, política y liderazgo. Resulta importante que estos aspectos sean estudiados con mayor profundidad, pues de los comportamientos individuales se puede obtener una situación colectiva con las características de los cuerpos académicos, sin embargo, el alcance de esta investigación se centra en el resultado que exprese el líder del cuerpo académico y no el trabajo colectivo.

Estudios previos en la misma UAZ han determinado que las condiciones de trabajo en grupo tienen como factores un clima organizacional con situaciones individuales que impactan de manera colectiva la labor de investigación. En el trabajo que se menciona, los investigadores determinaron que los grupos se concentran en lo que realizan los Cuerpos Académicos (Carmona, Hernández, y Palomo, 2009).

Es posible que con estas formas de trabajo grupal se puedan analizar las redes partiendo desde los estudios de las organizaciones, Gibson y su equipo mencionan que el tamaño de los grupos influye en el resultado colectivo, que se expresa como intergrupales (Gibson *et al.*, 2007). Los Cuerpos Académicos que tiene la UAZ cuentan con un número diverso de investigadores, desde cuatro hasta ocho, y se puede relacionar el resultado con esta variable.

Al hablar de desarrollo organizacional y cambio, Cummings y Worley (2007) dedican un apartado especial a las situaciones que se presentan en

las organizaciones escolares, pues se tienen estructuras administrativas con condiciones diferentes a las empresariales, que son las más estudiadas en este tipo de análisis. La principal diferencia entre estas dos formas de organizarse es que el producto empresarial son servicios o mercancía que está sujeta a compra-venta, sin embargo, en una institución educativa el resultado de ella es el grado de avance de aprendizaje de las personas que deciden estudiar en sus aulas.

Por otro lado, los productos de los investigadores, a menos que sean de tecnología, están enfocados a la búsqueda de conocimiento que solo es utilizado por los estudiosos de la misma área. Por ser ésta una organización especial, la manera de obtener recursos está condicionada al presupuesto que le asignen directamente los tomadores de decisiones en cuestión presupuestal.

Los autores mencionan que las formas administrativas que se tienen son avanzadas pero no muy proactivas. Aunado a esto, el presupuesto asignado es muy supervisado para evitar el desvío de recursos y que se utilice en aspectos considerados más urgentes en las universidades. Las dependencias federales, en el caso de México, además de supervisar el gasto financiero han creado esquemas que fiscalizan los resultados y los logros de las investigaciones a las que se les otorgan estos recursos. Una forma de medir el impacto es mediante la divulgación de artículos en publicaciones de calidad y la inclusión de los docentes en escalafones como PROMEP o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Las organizaciones no son iguales aunque estén en procesos similares. La experiencia de uno de los investigadores de este trabajo muestra que una universidad que tiene varios campus en los que se ofertan programas académicos similares tiene estructuras organizacionales diferentes, si no del todo, sí adaptadas a las necesidades locales, lo que dice que está acondicionada a su entorno. Los grupos académicos no están organizados de la misma manera, pues aunque realicen funciones similares los diversos investigadores no están estructurados igual.

Al hablar de organizaciones, Hellriegel y Slocum (2004) plantean una división en mecánicas y orgánicas; en las primeras, las estructuras están diseñadas para que se sigan las reglas y que las discusiones sean más formales. Cuando hablan de la segunda opción, estos autores plantean organizaciones que son más flexibles y donde no es necesario que los miembros se apeguen a las reglas, pero sí

que se satisfagan los objetivos expresados desde su conformación. Las jerarquías de las orgánicas son, al igual que los otros elementos, más flexibles y se espera de ellas un autocontrol.

Cuando identificamos estas estructuras con las redes que han realizado los investigadores, inmediatamente pensamos en las segundas, ya que por ser pequeñas lo que se pretende es trabajar entre iguales y no conformar una estructura netamente jerárquica. Se trabaja entre iguales, solo se necesita un líder, que no necesariamente es el mismo durante toda la vida de la red, es decir, para cada proyecto se puede pensar en un líder. Como parte de esta estructura, en la forma de organizar se toman en cuenta la autoridad, la división del trabajo, las reglas y procedimientos, la impersonalidad, la cadena de mando y el tramo de control.

En el presente trabajo no se ha pretendido lograr identificar de manera colectiva estos aspectos que se mencionan, lo que da pie para un estudio a futuro en el que se expliciten y clarifiquen. Es importante pensar que la estructura que tienen las diversas redes de Cuerpos Académicos en estudio no ha sido la misma desde su formación, sin embargo, es posible pensar que la organización que han generado es mejor conforme pasa el tiempo.

Cuando se hace una división de las organizaciones de acuerdo a la función, hablamos de tradicionales, que son aquellas que están enfocadas al producto o servicio que ofrecen al público, también podemos pensar en las que llegan con su oferta a varios territorios de manera simultánea, es decir, multidivisionales. Las organizaciones contemporáneas cuentan con recursos humanos que pueden realizar más de una función, por lo que están enfocadas a los procesos en lugar de los productos o servicios. Los integrantes de estas últimas pueden hacer trabajo en red de manera presencial o virtual. Podríamos localizar las redes de Cuerpos Académicos en estas últimas, por la capacitación con que cuentan los elementos que las integran de manera individual o grupal en su propio cuerpo académico.

b) Redes

Los nuevos modelos de exigencia de los organismos que financian las investigaciones han sugerido que los trabajos sean realizados en red, de

manera que éstos se potencien desde ópticas diferentes de acuerdo con las instituciones de origen de los docentes. Si hablamos de redes, los autores Hellriegel y Slocum (2004) plantean que son la estructura enfocada en compartir la autoridad, responsabilidad y recursos entre personas, departamentos u otras organizaciones que deben cooperar y comunicarse para alcanzar metas comunes. Los investigadores que son parte de estas redes, cuando los Cuerpos Académicos deciden integrarse en tales, deben satisfacer al menos estas condiciones de trabajo que permitan obtener los resultados por los que han decidido integrarse así o en equipos trans-institucionales.

Se ha visto que en algunas ocasiones los investigadores deciden participar en red porque pueden obtener mejores resultados; si lo hacen así, lo realizarán de manera individual o integrados en su cuerpo académico, pues la unión a una de estas redes les permite acceder a más recursos tanto financieros como de equipo de laboratorio. Sin embargo, integrarse a una red no resulta tan fácil, ya que en ocasiones ésta se tiene que formalizar, lo que implica interaccionar con las autoridades de su institución de origen o con las de pertenencia de los colegas. La forma de inicio de las redes se presenta cuando un investigador ha egresado de un programa posdoctoral y tiene tanto a los investigadores que apoyaron su labor como a otros colegas que trabajan en líneas de investigación similares; esto propicia que no se desee romper en el trabajo con las actualizaciones pertinentes de investigación y los mantiene en el trabajo con las colaboraciones se de interés. La otra manera donde se presenten trabajos de investigaciones similares se generan argumentos para plantear objetivos comunes y expresar las condiciones necesarias para el trabajo que planteamos.

Una red se caracteriza por compartir recursos, responsabilidades y metas para ello, la comunicación y los puntos de vista son factores fundamentales que deben permear a lo largo de la existencia de ésta para que el trabajo se pueda realizar aunque haya discordancia. Al hablar de comunicación en el siglo XXI podemos tomar en cuenta que las herramientas tecnológicas de una institución educativa son las de más reciente aparición en el mercado o, en el mejor de los casos, aquellas que las propias universidades han desarrollado en sus facultades. Los docentes han logrado integrar en su vida diaria estas herramientas tecnológicas (Salaiza, 2011) y partiendo de que es un auxiliar para el proceso de enseñanza-

aprendizaje también es aprovechado por los investigadores para comunicarse con sus pares, no solo en la propia universidad, sino con aquellos colegas en instituciones que geográficamente están separadas, inclusive en otros países y continentes. Los recursos con que cuentan los docentes en muchas ocasiones provienen de los organismos que apoyan estas investigaciones, por lo que se tiene una comunicación eficiente para tener procesos eficaces.

Cuando se analiza una red desde el punto de vista organizacional es posible observar tramos de control muy cortos, es decir que la distancia de poder entre el líder y el resto del equipo es muy pequeña pues, como se menciona antes, éste es electo de entre los participantes en el trabajo colectivo. La red cuenta con pocos integrantes, quienes realizan las tareas asignadas de acuerdo con sus capacidades y el resultado del trabajo está apegado a los objetivos expresados en su conformación.

Dentro del proceso de comunicación no se tienen conflictos, existe discusión durante todo el trabajo pero los resultados siempre son positivos, las discrepancias se resuelven de maneras racionales y apegadas a las discusiones de los datos que resultan en las investigaciones. Los docentes quedan satisfechos mayoritariamente con los resultados obtenidos, que son la divulgación de artículos, las ponencias que realizan en los diversos foros a los que acuden y la publicación de libros o capítulos de éstos.

Casas (2001) realizó una investigación sobre la formación de redes de conocimiento en varias universidades estatales y las relaciones que han generado con empresas que se han convertido en transnacionales. Esta relación es interesante si se busca el empate que debe tener la universidad con algunas empresas, es decir, la vida productiva del conocimiento generado en las escuelas y su impacto con la sociedad empresarial. El trabajo que presenta está dividido en un estudio taxonómico de las relaciones encontradas en los diversos grupos que han generado estas redes de conocimiento, y de manera simultánea expresa cuáles han sido las condiciones que han favorecido el desarrollo de estos grupos de trabajo en los binomios de investigación; para ello, destaca que la forma inicial con la que pueden satisfacer estas nuevas estructuras de trabajo es la organización de equipos. El trabajo continúa con el desarrollo de cada una de las redes estudiadas, que son biotecnológicas, de comunicación (desde el punto de vista informático) y en tecnología de materiales.

El estudio destaca las redes que han generado las universidades públicas de San Luis Potosí (UASLP), del Estado de Morelos (UAEMo), de Nuevo León (UANL) y de Guadalajara (UdG), y menciona que es importante el análisis de éstas desde los diferentes tamaños de las universidades y su relación con las empresas (De Gortari, 2001). Resalta, además, que entre las formas organizacionales que aparecen en las redes de trabajo están las asociaciones genérica, sectorial y especializada, aunque no es la única manera de distinguir las organizaciones generadas por estas redes de conocimiento, también están las que son planteadas de acuerdo con los objetivos y los proyectos que pretenden satisfacer. De Gortari (2001) destaca que las asociaciones de las universidades y las empresas están enfocadas a los servicios y el entrenamiento de personas, así como la investigación de problemáticas específicas. De acuerdo con el sector de producción, la mitad de los proyectos involucrados corresponden al primario, después a la industria y muy al final están los servicios.

Cuando se habla de las disciplinas involucradas en el desarrollo de estrategias de asociación destacan agronomía (19.8%) y economía (13.2%), el resto se dispersa con porcentajes inferiores al 10% (Luna, 2001). De estos proyectos vale la pena destacar que hay algunos que tienen que ver con administración y minería, así como con administración y otras ramas, de manera tal que si planteamos la idea de que la administración es parte de otros procesos, los proyectos que tienen que ver con esta disciplina superan en porcentaje a los propuestos de agronomía.

Resulta importante mencionar que dentro de los tipos de organizaciones que se han encontrado en las redes, los factores comunes son el origen, el liderazgo, el contenido de las transferencias de conocimiento, el ámbito geográfico, el ímpetu institucional y algo que resalta sobre los demás: los vínculos de intersección con otras organizaciones. El trabajo de Casas (2001) destaca que las redes de conocimiento generadas en situaciones exitosas tienen que ver con empresas que han sido reconocidas por su profundidad en el mercado, que después de tener un origen regional se han convertido en empresas transnacionales, y el impacto de la red tendrá ese carácter.

c) Planeación

Si tomamos en cuenta que Reyes Ponce (2007) expresa que la planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y las determinaciones de tiempos y de números necesarias para su realización, se puede aplicar este concepto a las estrategias que los investigadores que trabajan en redes han considerado, si no de manera teórica, al menos desde la experiencia. Este mismo autor habla acerca de los principios que permiten un desarrollo exitoso de este concepto, que son unidades que permiten lograr concretar las situaciones que se emprenden. Dentro de los principios de la planeación están la precisión, flexibilidad, unidad de dirección, consistencia, rentabilidad y participación. Aunque no se les cuestionó a los investigadores si satisfacen estos principios, se idearon preguntas que den cuenta de las formas que propician a lo largo del tiempo los frutos de la red (Reyes Ponce, 2007).

De acuerdo con Koonts, Weihrich, y Cannice (2009), la planeación se puede dividir en varias formas, es decir, en diferentes tipos de planes: proyectos y propósitos, objetivos o metas, estrategias, políticas, procedimientos, reglas, programas y presupuestos. Estas situaciones permiten que una red tenga las mejores condiciones que pueda ofrecer no solo a los integrantes sino a las diversas instituciones de las que forma parte. Los autores expresan que para poder planear de la manera más adecuada hay que tomar en cuenta los siguientes pasos: estar consciente de las oportunidades, establecer objetivos, desarrollar premisas, determinar cursos alternativos, evaluar, seleccionar, formular planes y cuantificarlos mediante presupuestos. Cuando la red que conforman los Cuerpos Académicos se ha planteado estas acciones estamos seguros que los resultados obtenidos serán más eficaces que aquellas que no comparten estas sugerencias que los teóricos ofrecen. Una estrategia consiste en la determinación de la misión o propósito y los objetivos a largo plazo, que debe ser seguida desde la adopción de cursos de acción y asignación de los recursos necesarios para alcanzar esas metas. Las políticas son declaraciones o comprensiones generales que guían el pensamiento de los tomadores de decisiones. Una de las principales herramientas en el proceso de planeación es la matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). A los investigadores integrantes de las redes se les ha cuestionado la posibilidad de realizar los procesos de planeación mediante

preguntas que determinen el grado de ésta en los diversos trabajos realizados y en los artículos publicados.

MARCO CONTEXTUAL

Magaña, Ancona, y García (2011) realizaron un estudio acerca de los Cuerpos Académicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), del que se obtienen algunas ideas con las que se coincide desde la experiencia local, pues son situaciones no escritas en la universidad de estudio del presente documento, pero vista por sus investigadores. El trabajo de Magaña y su equipo está enfocado a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, pero aunque solo es parte del universo de los investigadores, se presentan algunas situaciones coincidentes. La habilitación de los Cuerpos Académicos se da desde el PROMEP, pero existe ambigüedad en la definición al hablar de líneas de investigación, objetivos y metas comunes. Los Cuerpos Académicos se crean para generar sociedades gestoras de conocimiento.

En los resultados de esta investigación destacan los siguientes aspectos: mayoritariamente los investigadores opinan que los procesos de generación del conocimiento son nulos o muy escasos y se tienen niveles bajos de involucramiento de la alta dirección en la generación de los cuerpos académicos. Se reporta un nivel escaso de cultura organizativa, así como baja capacidad de gestión y se concluye que existe una visión errónea de los Cuerpos Académicos por los altos niveles que, se cree, no se pueden alcanzar. Existe la idea de que estos grupos no se han conceptualizado como equipos de trabajo, lo que se corrobora con otros autores citados por ellos mismos, sin embargo, es creciente la tendencia al colectivismo. Finalmente, señalan la importancia del involucramiento de los directivos en todo el proceso de generación del conocimiento.

Una investigación cualitativa realizada en la UJAT por Rosas, Gil, y Aquino (2011) a personas que estuvieron al frente de Cuerpos Académicos y programas de estudios, presenta las visiones de estos equipos de trabajo y algunas ideas importantes sobre los mismos. En su revisión literaria menciona dos tesis contradictorias, por un lado se dice que incrementar los doctorados y la presencia de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) no garantiza la presencia

de vida académica o publicaciones y, por el otro, que el principal impacto se ve en la forma en que los recursos federales moldean o inducen cambios en los comportamientos de los académicos universitarios. Los autores explican que en el proceso de planeación existe la vinculación entre los Cuerpos Académicos y el desarrollo institucional, pero en la práctica no queda muy claro. Destacan que la existencia de Cuerpos Académicos en la universidad trae como consecuencia un cambio organizacional, pero existen problemas para la vinculación con los programas educativos, principalmente de licenciatura. El mayor impacto está en la habilitación de profesores, pero el trabajo de éstos no se vincula con los programas educativos de licenciatura; sin embargo, impacta directamente en los estudiantes. Una fortaleza de los Cuerpos Académicos está en que la habilitación se da al tener más posgraduados de maestría y doctorado, una debilidad es que el número de integrantes es muy grande. Esta situación se ha corregido en la UAZ al disminuir el número de personas de los Cuerpos Académicos propios. También se menciona que lo que marcan como intereses comunes es algo que no está claramente definido, por lo tanto es algo que se debe subsanar.

Las evaluaciones que hacen los programas federales a las universidades están relacionadas con los financiamientos que se les otorgan, pero se cree que el incorporar Profesores de Tiempo Completo a la universidad está ligado con el grado de consolidación de los mismos, realizar esta acción genera mayor investigación en las escuelas y, por consiguiente, más publicaciones. Los Cuerpos Académicos traen como consecuencia una resignificación de la labor en lo individual, pues deberán cumplir con docencia, investigación, gestión y difusión.

MÉTODO

Se aplicó una encuesta a los 73 líderes de los Cuerpos Académicos de la UAZ que están registrados ante PROMEP y el porcentaje de respuesta fue de 43.8%, es decir, solo respondieron 32 docentes. Se aplicó un cuestionario que fue enviado por correo electrónico a las direcciones declaradas de ellos; aunque 11 respondieron de forma inmediata, otros lo hicieron pausadamente. Además, se aplicó la misma encuesta de manera personal a algunos de ellos y en ocasiones se les dejó el cuestionario y se pasó a los cubículos posteriormente a recogerlo.

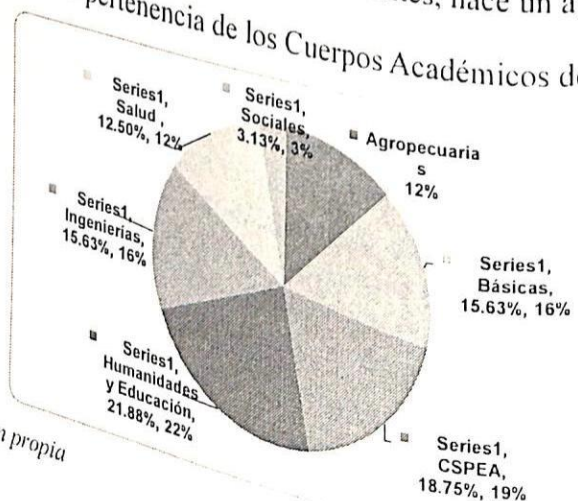
Se analizan frecuencias para las preguntas aplicadas en el cuestionario y en la medida de lo posible se elaboran tablas de contingencia para cruzar las variables involucradas y obtener información.

Se midió la confiabilidad y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.603 con 15 elementos, lo que indica que es un resultado medianamente confiable. Se hizo también un análisis de las correlaciones con el método de Spearman, con un nivel de incertidumbre de 0.01.

RESULTADOS

Los Cuerpos Académicos con que cuenta la UAZ tienen características que los hacen grupos *sui generis* y por ser de distintas áreas no son similares, pero se han encontrado algunas situaciones que de manera conjunta representan al total de ellos. La forma en cómo están constituidos se ilustra en la figura 1: Agropecuarias, 12.5%; Básicas, 15.6%; Ciencias Sociopolíticas y Económico Administrativas (CSPEA), 18.7%; Humanidades y Educación, 21.9%; Ingenierías, 15.6%; Ciencias de la Salud, 12.5%; y Sociales, 3.1%, lo que nos da una idea de la forma en que están distribuidos en la UAZ. Vale la pena destacar que el área de Ciencias de la Salud, en donde están las unidades académicas de Derecho y Psicología, aporta el porcentaje más bajo de cuerpos académicos, mientras que el área de Humanidades y Educación, que tiene pocos estudiantes, hace un aporte mayor.

Figura 1. Áreas de pertenencia de los Cuerpos Académicos de la UAZ



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la conformación interna de los Cuerpos Académicos y el estatus relativo a su solidez, el análisis indica que el promedio está "en consolidación", si se considera la opción 1 como en formación; la 2, en consolidación; y la 3, consolidados. El número de integrantes de los grupos estudiados va de tres a nueve, lo que indica que los Cuerpos Académicos de la UAZ son pequeños, al tener un promedio de cinco integrantes.

El número de redes que tienen va desde cero hasta ocho y el promedio es de 2.6, es decir, casi tres redes por cuerpo académico. Al analizar cuántas de éstas son en la propia universidad, el resultado varía de cero a tres, con promedio de 0.9, es decir, se cuenta con casi una red interna por grupo. El número de redes que se han formalizado ante el representante de PROMEP en la UAZ es de menos de una, lo que indica que no todos los Cuerpos Académicos han declarado contar con las tres redes que se tienen en promedio.

Se les cuestionó a los investigadores acerca de las redes en las que participan actualmente, en las que han dejado de trabajar y la antigüedad de colaboración. Las respuestas fueron como sigue: existe un cuerpo académico que ya no cuenta con trabajo en red, por lo que el promedio de participación se eleva de 2.69 a 2.89, que no es realmente significativo, ya que las desviaciones estándar son muy parecidas. La antigüedad de las redes va de cero a 10 años, el promedio está en más de 4 años, aunque la desviación estándar es alta generando un coeficiente de variación de más del 50%. Al cuestionárseles acerca de las redes en las que han dejado de participar, tenemos los datos que van desde cero, es decir, aún siguen con lo iniciado, hasta quienes han dejado de participar en dos de ellas. El promedio es demasiado bajo si se toma el total de cuerpos académicos, lo que indica que una vez que han estado en una red, ésta se mantiene en trabajo; sin embargo, quienes ya no colaboran han dejado de hacerlo, en promedio, en 1.2 redes. Los investigadores que han dejado de colaborar con las redes lo hicieron por un máximo de 5 años y un mínimo de 1; el tiempo promedio de trabajo fue de 2.4 años. De las redes internas en las que ya no se colabora, el resultado es una, las demás fueron externas.

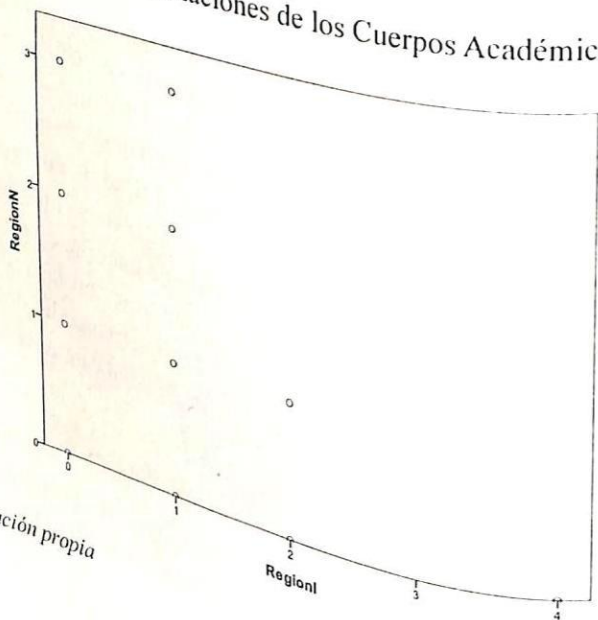
Las redes según su alcance se clasificaron en locales, regionales (estados vecinos), nacionales e internacionales; los resultados de participación indican lo siguiente: la colaboración varía de cero a cuatro dependiendo de los cuerpos

académicos, pero podemos mencionar que en cuestiones locales se tiene menos de una, es decir, se participa muy poco. Las redes regionales tienen el promedio más bajo, ya que el máximo reportado es de dos, generando un promedio de 0.36. En cuestión de redes nacionales el máximo es de tres, con promedio de una. En tanto que a nivel internacional la participación es similar a lo reportado de manera local. La participación tiene su máximo en contar con una red nacional, una internacional y otra local.

La figura 2 presenta las formas en que están relacionadas las pertenencias a las redes nacionales e internacionales. Como puede observarse, la presencia en ambos niveles está en situación inversa, pocas redes nacionales y más internacionales, o viceversa.

Cuando los Cuerpos Académicos deciden formar una red puede ser por dos razones: por la libre voluntad o por mandato institucional, cualquiera que sea la organización de pertenencia. Todos los Cuerpos Académicos manifestaron hacerlo por voluntad libre, pero uno de ellos declaró participar por ambas maneras, es decir, alguna de las dos redes en las que está fue iniciada por mandato institucional.

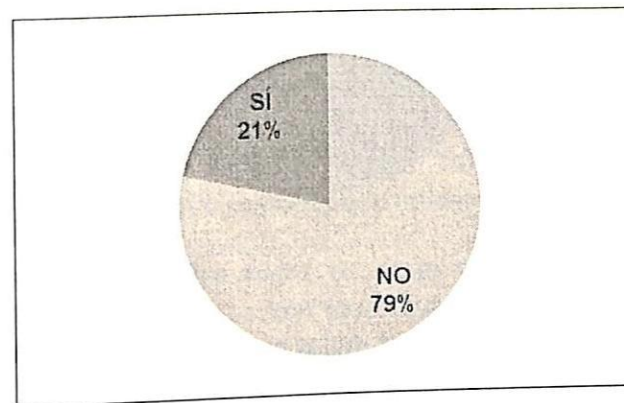
Figura 2. Relaciones de los Cuerpos Académicos



Fuente: Elaboración propia

Trabajar líneas de investigación en una red permite que algunos elementos de ésta sean organismos pertenecientes al gobierno en cualquiera de sus tres niveles, algunos Cuerpos Académicos han colaborado con dependencias, con un 21.4%; de éstos, tres pertenecen al área de Humanidades y Educación, uno a Ingenierías y dos a CSPEA.

Figura 3. Participación en redes gubernamentales

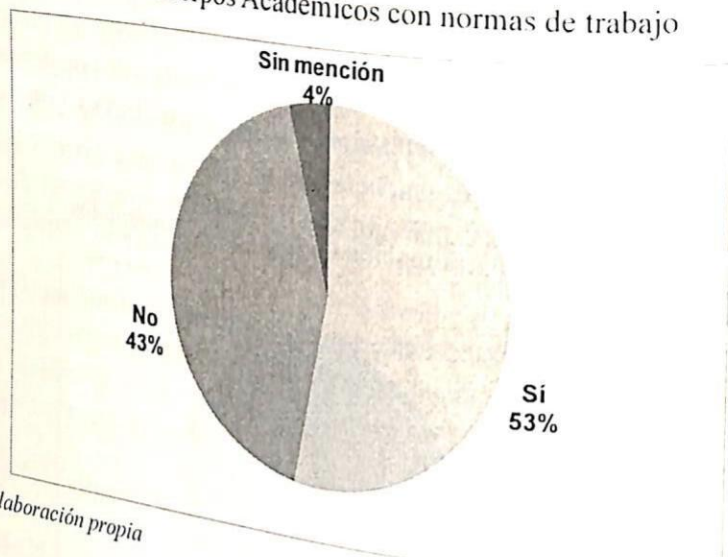


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la constitución de procesos administrativos concretos, se les preguntó si han generado regulaciones de trabajo, políticas o normativas. Las respuestas fueron como se sigue: el 43% no ha generado reglamentos, el 53% sí y el 4% restante no lo mencionó. Ante esta situación podemos decir que los procesos de trabajo, según los investigadores, deben estar normados para tener un funcionamiento adecuado.

Cuando los Cuerpos Académicos deciden tener algunas normas básicas de trabajo es para que los acuerdos funcionen de la manera más adecuada. Se les cuestionó acerca de esta situación, con la posibilidad de seleccionar más de una opción, y 79% mencionó que el motivo principal para generar reglas es por la experiencia que les ha dado el trabajo, 21% porque después de desear trabajar en red se consideró que era la mejor forma de hacerlo, 11% porque con conocimientos básicos de administración decidió que era la mejor opción, 7% por lógica de trabajo y 7% porque otras redes así lo han hecho.

Figura 4. Cuerpos Académicos con normas de trabajo



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Origen de las políticas de trabajo



Fuente: Elaboración propia

Se les cuestionó a los encuestados acerca de la generación de nuevas líneas de investigación en la red y que éstas pudieran ser diferentes a las que de manera natural han expresado en la constitución de sus propios cuerpos académicos. Los resultados muestran que el 71% no ha generado alguna línea de investigación que sea propia para la red y el resto, 29%, sí.

A los integrantes que han generado nuevas líneas de investigación se les cuestionó la diferencia de las surgidas en las redes con las declaradas en su cuerpo académico. En una escala del 1 al 5, donde 1 es muy parecida y 5 totalmente diferente con respecto a las líneas declaradas, tenemos que el máximo de diferencia está en el punto intermedio, lo que indica que se mantiene la esencia de su cuerpo académico. El promedio de diferencia es de 2.22. Se cree que la razón es la formación de la red con intereses comunes y que la unión está en lo semejante más que en lo diferente.

Se les cuestionó a los investigadores acerca de la identificación de otras redes de trabajo que estén mejor organizadas que la suya, y aunque la respuesta podría llevar a un egoísmo al considerar que no hay nadie mejor que ellos, los resultados indican que 64% ha visto redes que trabajan mejor y el resto, 36%, no.

Es posible que de las redes se desprendan programas educativos especializados con la idea de que con investigadores expertos y dispuestos a cooperar en una universidad que no es la de adscripción se puedan dar situaciones diferentes a las endogámicas, es decir, programas con alto grado de especialización pero con movilidad de sus miembros. Ante esta situación, nos encontramos que el 36% de los Cuerpos Académicos ha generado este tipo de programas, mientras que el 64% de los cuerpos que cuentan con red no lo ha hecho.

Relaciones entre variables

Se desea saber si existe una relación entre el grado de consolidación de los Cuerpos Académicos y algunas otras características, y tal parece que dentro de los procesos de planeación no la hay. Veamos lo que sucede con respecto al número de integrantes. Excepto en los extremos, los cuerpos en formación no tienen muchos integrantes y los consolidados tienen cuatro o más. Aquellos que están en consolidación aparecen dispersos a lo largo de todo el espectro,

(ver tabla 1).

Tabla 1. Relación estatus del cuerpo académico e integrantes

| 3 | | Integrantes | | | | | | Total |
|---------|------------------|-------------|---|---|---|---|---|-------|
| | | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | | |
| Estatus | En formación | 2 | 5 | 6 | 7 | 9 | | 11 |
| | En consolidación | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| | Consolidado | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| Total | | 6 | 9 | 6 | 4 | 4 | 3 | 32 |

Fuente: Elaboración propia

Al cruzar el estatus con el número de redes, parece ser la mejor relación que hemos encontrado, pues se puede ver un patrón que permite visualizar este esquema: los Cuerpos Académicos en formación tienen pocas redes, e inclusive cero, en tanto que los consolidados tienen de cuatro a ocho. De las redes que han declarado los Cuerpos Académicos ante el representante del PROMEP, parece que existe un patrón: si se declaran menos, hay más posibilidades de consolidar el cuerpo académico.

Después de analizar las posibilidades que resultan de graficar los datos del estatus contra las redes que mantienen a diferente nivel, observamos que los Cuerpos Académicos consolidados mantienen solamente una red de tipo internacional, esporádicamente uno tiene cuatro.

Tabla 2. Relación entre estatus del cuerpo académico y número de redes

| 0 | | Número de redes | | | | | | | Total |
|---------|------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8 | | |
| Estatus | En formación | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 11 |
| | En consolidación | 1 | 2 | 5 | 2 | 2 | 0 | 0 | 12 |
| | Consolidado | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| Total | | 4 | 5 | 8 | 5 | 6 | 2 | 2 | 32 |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Relación entre estatus del cuerpo académico y redes locales

| 0 | | Región local | | | | Total |
|---------|------------------|--------------|----|---|---|-------|
| | | 1 | 2 | 4 | | |
| Estatus | En formación | 8 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| | En consolidación | 5 | 5 | 1 | 0 | 11 |
| | Consolidado | 1 | 6 | 0 | 1 | 8 |
| Total | | 14 | 11 | 2 | 1 | 28 |

Fuente: Elaboración propia

Un resultado que se puede observar es que en la medida en que se definan políticas de trabajo los grupos tendrán más posibilidades de consolidarse. La tabla 4 muestra que esta condición es la única mayoritaria sobre las otras dos.

Tabla 4. Relación entre estatus del cuerpo académico y norma de la red

| | | Normas en la red | | | Total |
|---------|------------------|------------------|----|----|-------|
| | | No | Sí | | |
| Estatus | En formación | 2 | 5 | 4 | 11 |
| | En consolidación | 1 | 4 | 7 | 12 |
| | Consolidado | 2 | 3 | 4 | 9 |
| Total | | 5 | 12 | 15 | 32 |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la relación entre el estatus y la generación de programas académicos de las redes, podemos observar que los Cuerpos Académicos consolidados porcientualmente han realizado más esta acción.

Tabla 5. Relación entre estatus del cuerpo académico y programas académicos

| Estatus | Programa académico | Programa académico | | | Total |
|------------------|--------------------|--------------------|----|----|-------|
| | | No | Sí | | |
| En formación | | 2 | 6 | 3 | 11 |
| En consolidación | | 1 | 8 | 3 | 12 |
| Consolidado | | 1 | 4 | 4 | 9 |
| Total | | 4 | 18 | 10 | 32 |

Fuente: Elaboración propia

Al analizar las condiciones por las que las redes han definido políticas de trabajo y si se contrasta con la disciplina de estudio, se tiene que los Cuerpos Académicos de CSPEA (donde están los programas educativos de administración) son los que parten de los conceptos teóricos y así definen las características; sin embargo, la experiencia de trabajo en equipo es lo que hace más la conformación de las redes a través de políticas. Las redes de trabajo que tienen que ver con las dependencias gubernamentales nos podrían dar indicios acerca de las posibilidades de estructura por la definición de políticas de trabajo, ya que esta situación se encuentra dispersa en las formas de participación (ver tabla 6).

Tabla 6. Relación de políticas y área

| Políticas | Área | | | | | | | Total |
|----------------------------------|------|--------------|-------|------------------|------------------|------------|---------------|-------|
| | Agro | Bási- cas | CSPEA | Humani- dades | Ingenie- rías | Sa- lud | Socia- les | |
| Teoría de la administración | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Definición inicial | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Experiencia de trabajo en equipo | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| Lógica | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 16 |
| Identificar a otras iguales | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 6 |
| Total | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 4 | 1 | 32 |

Fuente: Elaboración propia

Correlaciones encontradas

Las variables se encuentran correlacionadas de acuerdo con el análisis de Spearman, como lo indica la tabla 7, de la que se puede obtener la siguiente información: como se mencionó en las tablas de contingencia, la variable estatus está correlacionada con el número de redes que se tengan internacionalmente (0.526), así como con el número de redes (0.366) y con las redes que se tengan actualmente (0.435). La variable número de redes internacionales está correlacionada con cuatro variables más y, como ya se destacó la primera, la segunda es el número de redes en general. La correlación existente entre el número de redes en las que ha colaborado y las redes de pertenencia actualmente es muy alta, con un valor de significación de cero permite que estas dos estén en relación con las demás variables. Hay correlaciones negativas y se presentan, una, en los números de redes nacional y local, lo que nos dice que a mayor presencia de una, menor de la otra; y la segunda correlación es el número de redes nacionales y las internas de la UAZ, con la misma consideración. Del resto de las variables no se hace mención debido a que los niveles de certidumbre comienzan a estar por encima del 5%.

Tabla 7. Resultados del análisis de correlación de Spearman

| Variable 1 | Variable 2 | Coficiente | Nivel de significación |
|---|---------------|------------|------------------------|
| Estatus | Región I | 0.526 | .004 |
| Núm. de redes | Actuales | 0.819 | .000 |
| IntUAZ | Región L | 0.719 | .000 |
| Tiempo de colaboración en redes que ya dejó | Dejado | 0.641 | .000 |
| Región L | Región N | -0.562 | .002 |
| IntUAZ | Región L | 0.719 | .000 |
| Región I | Núm. de redes | 0.548 | .003 |
| Región I | Actuales | 0.702 | .000 |
| Núm. de redes | Estatus | 0.366 | .039 |
| Actuales | Estatus | 0.435 | .020 |
| Región R | Actuales | 0.413 | .029 |
| Región N | IntUAZ | -0.476 | .011 |
| Región I | Región R | 0.408 | .031 |

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Las redes como eje para la interacción del conocimiento a través de los Cuerpos Académicos es un esquema cada vez más consolidado en el mundo de la educación superior, es por ello que se tuvieron hallazgos sobresalientes de acuerdo con la exploración en las siete áreas en las que se divide el conocimiento en la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde se aplicó el estudio a los investigadores académicos que cuentan con proyecto registrado ante la instancia universitaria que coordina la investigación.

Se encontró que el 37% de los Cuerpos Académicos están en consolidación lo que indica que su cultura organizacional crece favorablemente, por lo que se espera que los resultados cada vez sean mejores debido a que los diferentes programas (PROMEP, Servicio Nacional de Investigadores, Estímulos, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, entre otros) exigen que los procesos sean más coordinados y sistematizados, lo que permite ordenarlos y estandarizarlos.

Por otra parte, se encontró que el área de Humanidades y Educación es la que tiene mayor producción de redes académicas; en el otro extremo se encuentra el área Agropecuaria. En el primer caso, aunque su producción es buena, consideramos que requiere un mayor conocimiento y cultura organizacional que le permitan esquematizar y planear sus tareas, para mejorar la interrelación con las redes a las que pertenece, así como optimizar la organización del propio Cuerpo Académico.

REFERENCIAS

- Carmona, E. A., Chávez, R., y Hernández, J. (2011) *Tipología organizacional de las redes de colaboración académica de los Cuerpos Académicos de la UAZ*. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales: Los Retos Políticos, Económicos y Sociales de Latinoamérica en el Siglo XXI. Zacatecas: UAZ.
- Carmona, E. A., Hernández, J., y Palomo, S. H. (2009) *Grupos de Investigadores. Tipología organizacional de la UAZ*. Zacatecas: UAZ.
- Casas, R. (2001) *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. México: Editorial Antropos IIS UNAM.
- Chiavenato, I. (2006) *Introducción a la teoría general de la administración* (7ª ed). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Cummings, T. G., y Worley, C. G. (2007) *Desarrollo organizacional y cambio*. México: CENGAGE Learning.
- Daft, R. L. (2007) *Teoría y diseño organizacional* (9ª ed.). México: Thomson.
- De Gortari, R. (2001) *Complementariedad y conocimiento compartido en el campo de los materiales*. En Casas, Rosalba. La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México. México Editorial Antropos IIS UNAM.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J., James, H., y Konopaske, R. (2004) *Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos* (12ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hellriegel, D., y Slocum, J. W. (2004) *Comportamiento organizacional* (10ª ed.). México: Thomson.
- Ivancevich, J. M., Konopaske, R., y Matteson, M. T. (2006) *Comportamiento Organizacional* (7ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Koonts, H., Weihrich, H., y Cannice, M. (2009) *Administración. Una perspectiva global y empresarial* (13ª ed.). México: Mc Graw Hill.

II. Planeación de la formación docente en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación: Estudio comparativo entre la Universidad Autónoma de Sinaloa y el Instituto Tecnológico de Culiacán

Flor de la Cruz Salaiza Lizárraga
Ana Josefina Fajardo López
Herminia Verdugo Bustamante

RESUMEN

El presente capítulo identifica los usos de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que hacen los docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa y del Instituto Tecnológico de Culiacán. Se llevó a cabo un análisis comparativo para indagar sobre los hábitos tecnológicos y su relación con el desempeño docente.

En el Instituto Tecnológico de Culiacán se encontró que los docentes usan internet 18 horas por semana; el 17% posee un *smartphone*; no usan software para la creación de audio y video, juegos en línea multiusuario, simuladores ni *bookmarking/tagging* como apoyo a sus clases; se autoperciben competentes al usar bases de datos digitales y en dar mantenimiento a la computadora; la confiabilidad preferida es de las fuentes en internet y hacen un manejo ético de la información digital, además de que su herramienta preferida es la búsqueda en internet. En la Universidad Autónoma de Sinaloa usan internet 26.63 horas a la semana; el 69% tiene un *smartphone*; reportan uso más frecuente de software para la creación de audio y video, juegos en línea multiusuario y *bookmarking/tagging* que sus contrapartes, y son 5 años más jóvenes. Se recomiendan acciones para reducir la brecha digital y hacer una planeación más efectiva de la formación en tecnologías para la educación.

INTRODUCCIÓN

En la dinámica del mundo actual, altamente cambiante y con una economía basada en conocimiento, las tecnologías de información y comunicación juegan un papel determinante al formar parte de la solución de problemas y de la manera de abordarlos, además de favorecer e impulsar los cambios. Actualizar las habilidades en las personas, particularmente en tecnologías de la información es una actividad de planeación educativa promovida como básica en esta nueva economía (Martínez, Torres y Valerio, 2003).

El propósito central de este estudio es conocer el uso que le dan los docentes del nivel superior del Instituto Tecnológico de Culiacán y de la Universidad Autónoma de Sinaloa a la tecnología, específicamente a dispositivos y a herramientas Web 2.0, qué beneficios obtienen de ella y cuáles son las aplicaciones más utilizadas dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de hacer recomendaciones para su implementación en el modelo de planeación instruccional de sus cursos y en la capacitación que reciben los docentes en este ámbito.

Para este efecto, se aplicó un instrumento a profesores universitarios adscritos al Instituto Tecnológico de Culiacán y a la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa sobre varios medios y aplicaciones que ofrecen la tecnología como son: tipo de dispositivos utilizados, conocimiento y uso de recursos de internet, el uso de redes sociales, plataformas para el aprendizaje en línea y bibliotecas digitales, entre otros. Los resultados se muestran a lo largo de este documento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) están presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana y se manifiestan en el uso de diversos dispositivos, como son los teléfonos celulares, reproductores de mp3, computadoras, internet, lectores electrónicos, televisores digitales y un sinnúmero de aplicaciones en la red, conocidas como herramientas Web 2.0, utilizadas casi todos los días. Según la Asociación Americana de las Tecnologías de la

Información (*Information Technology Association of America, ITAA*), las TICs se refieren al estudio, diseño, desarrollo, fomento, mantenimiento y administración de la información por medio de sistemas informáticos. Lo anterior incluye no solamente la computadora, que es el medio más versátil pero no el único, sino también los teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etcétera.

Las tecnologías de la información tratan sobre el empleo de computadoras y aplicaciones informáticas para transformar, almacenar, gestionar, proteger, difundir y localizar los datos necesarios para cualquier actividad humana. La educación no queda exenta de su influencia. Se percibe una brecha digital cada vez más grande entre docentes y aún más profunda entre éstos y alumnos.

Dentro de la problemática se visualiza una necesidad urgente para los docentes de educación superior, quienes se ven rebasados por las habilidades de los estudiantes universitarios. Existe una importante brecha digital en cuanto al uso de herramientas Web 2.0 y de dispositivos móviles entre los mismos docentes de acuerdo a su edad y área de la cual provienen, lo cual impide, entre otras cosas, que se explote y desarrolle el potencial de las TICs en la educación y se afiance como un complemento importante de las competencias didácticas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo usan las TICs los docentes de educación superior y qué capacitación requieren para incorporarlas a su práctica educativa?

OBJETIVO GENERAL

Conocer el uso que los docentes dan a las TICs en forma de herramientas Web 2.0 en términos del tipo de dispositivos que manejan, habilidades reportadas en el uso de la tecnología y el impacto que tiene la utilización de ésta en las estrategias de enseñanza de sus cursos a nivel licenciatura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el tipo de dispositivos tecnológicos que poseen los docentes universitarios y qué uso hacen de ellos.
2. Comparar el nivel de competencia en el uso y apropiación de la tecnología que reportan los docentes de distintas Instituciones de Educación Superior: Instituto Tecnológico de Culiacán y Universidad Autónoma de Sinaloa.
3. Enlistar las herramientas de comunicación interactiva (recursos de internet y fuera del salón de clases).
4. Identificar los tipos de redes sociales a través de internet que usan los docentes universitarios y la motivación que tienen para su inclusión como apoyos didácticos.

MARCO TEÓRICO

TICs y educación

En la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI. Los alumnos del nuevo milenio tienen a su favor el hecho de contar con una intensa familiarización con dispositivos TICs y con conectividad fuera de las instituciones educativas, lo que los convierte muchas veces en expertos en estos temas dentro y fuera del aula, que demandan nuevas teorías educativas basadas en la conectividad a internet y en la disponibilidad de innumerables fuentes de información (Gooding, 2008).

Es importante señalar que a la incorporación de las TICs en los procesos educativos debe precederle la definición de estrategias para su uso y apropiación, así como la motivación para los docentes que se convertirán en promotores de su uso didáctico.

Las TICs también presentan desventajas como un recurso educativo. En México el acceso a este tipo de tecnología es desigual en el medio escolar y en el doméstico, pueden presentarse fallas técnicas, falta de conocimiento en el uso del software y el multimedia, falta de programas en español, entre otras limitantes.

Los docentes no están exentos de la influencia del internet y del uso de herramientas Web 2.0, por lo que deben adquirir habilidades como la de evaluar las fuentes de información disponibles en medios electrónicos y transmitírselas a los alumnos, fomentar el aprendizaje permanente, aprender y desaprender ante la generación constante de nuevo conocimiento, reconocer la importancia del establecimiento de redes y conexiones para tener acceso al conocimiento, saber en qué repositorios se puede encontrar determinada información, entre otras competencias. Lo anterior, aunado a la disponibilidad de acceso y la motivación, son las condiciones necesarias para el uso de dispositivos TICs por parte del profesor en el aula.

Docencia, TICs y aprendizaje

Los profesores desempeñan un papel decisivo en el impacto de las TICs en el aprendizaje porque son ellos quienes promueven o limitan la oportunidad del alumnado para usar sus dispositivos electrónicos dentro del salón de clase.

Las creencias de los docentes sobre los alumnos, el papel potencial de la tecnología en el aprendizaje y la disponibilidad de contenido digital de alta calidad influyen en el grado en el que usan los dispositivos electrónicos con los estudiantes (Trimmel y Bachmann, 2004; Windschitl y Sahl, 2002; citados por OCDE, 2009). El profesor que tiene confianza en que los estudiantes sean capaces de trabajar por su cuenta o en colaboración con otros estudiantes tiene más posibilidades de solicitar proyectos de extensión que requieran el uso de dispositivos electrónicos. El profesorado que ve las herramientas web como una amplia variedad de aplicaciones potenciales tiene más posibilidades de usar regularmente los dispositivos electrónicos con los estudiantes. Además, aquellos docentes que conocen y han probado software adecuado para ayudarles a enseñar sus materias pueden usar los dispositivos con los estudiantes más a menudo que quienes creen que simplemente no hay suficientes materiales de alta calidad

disponibles (Trimmel y Bachmann, 2004, citados por OCDE, 2009). Los usos más comunes parecen reflejar el hecho de que el profesorado está en una fase de adaptación en la adopción de la tecnología.

Docentes y herramientas Web 2.0

Una de las características de la Web 2.0 es la posibilidad de compartir contenidos e interactuar con otros usuarios (Siemens, 2004). Dentro del conjunto de herramientas que surgen continuamente se resaltan algunas que han probado su utilidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje: Jeopardy labs y Sploder para crear juegos en línea; Youtube y Ustream para compartir videos; Flickr y Picasa para gestionar y compartir imágenes; Google Docs para diseñar documentos en grupo; Slideshare, Scribid y Temoa como herramientas colaborativas para mostrar y compartir documentos; plataformas para la creación de *e-learning* como Moodle, WiZiQ, Claroline, Blackboard y Dokeos; Wordpress, Tumblr, Blogspot y Blogger para la creación de diarios o bitácoras (*blogs*); redes de intercambio de microblogs, como Twitter, que permiten recibir información inmediata generada en todo el mundo sobre noticias y diversas áreas de conocimiento; software gráfico como Photoshop, Glogster y Prezi; redes sociales de distintos tipos, como LinkedIn, Facebook, Voki, Vimeo y Ning, entre otras.

Actualmente se vuelve menos necesario que los docentes capaciten a los estudiantes en estas competencias, es más bien el profesorado quien debe adquirir las habilidades necesarias a través de la implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs y en particular las herramientas de Web 2.0 de manera efectiva para no estar en desventaja respecto a los alumnos (Valerio y García, 2011). Lo anterior representa un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance en el nivel superior. Los programas de formación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedarse rezagados en el continuo cambio tecnológico. Para que en la educación se puedan explotar los beneficios de las TICs en el proceso de aprendizaje, es importante que los docentes representen un vehículo indudable para extender los espacios de socialización y allegarse a un vehículo indudable para extender los espacios de socialización y allegarse a de nuevos recursos didácticos a través de archivos multimedia, plataformas de

e-learning, entre muchos otros. Esto presupone que el nuevo tipo de educación que se promueve concibe la construcción de conocimiento como un proceso donde la tecnología no es un fin en sí misma, sino el medio que posibilita la interacción con los contenidos. Se trata en todo caso de fortalecer, mediante las TICs, un modelo de educación no necesariamente a distancia (Urribarrí, SF).

METODOLOGÍA

Este estudio sigue un enfoque cuantitativo para responder a las preguntas de investigación mediante la recolección de datos a través del uso de estadística descriptiva.

Método

Durante este estudio se siguió una técnica no experimental, transeccional, a través de la aplicación de cuestionarios escritos.

Sujetos

La población de estudio está representada por una muestra estratificada de docentes con carga académica en el ciclo escolar agosto-diciembre 2011 del Instituto Tecnológico de Culiacán (ITC), el cual forma parte de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por parte de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) se consideraron a todos los docentes de la Facultad de Informática, ubicada en la Ciudad Universitaria, ubicada en Culiacán. En el caso de la Facultad de Informática de la UAS, se les entregaron cuestionarios a 63 maestros adscritos a la facultad en cuestión y se tuvo una tasa de respuesta del 39.68%, es decir, de 25 sujetos encuestados. En el caso del ITC, la muestra se conformó tal como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Área de adscripción de docentes encuestados en el ITC

| Valid. | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Acumulado |
|---------|-------------------------------|------------|------------|-------------------|-----------|
| | Ing. Industrial | 10 | 17.2 | 17.5 | 17.5 |
| | Ing. Bioquímica | 5 | 8.6 | 8.8 | 26.3 |
| | Ing. Mecánica | 6 | 10.3 | 10.5 | 36.8 |
| | Ing. Eléctrica | 2 | 3.4 | 3.5 | 40.4 |
| | Ing. Electrónica | 7 | 12.1 | 12.3 | 52.6 |
| | Ing. Sistemas Computacionales | 1 | 1.7 | 1.8 | 54.4 |
| | Lic. Informática | 11 | 19.0 | 19.3 | 73.7 |
| | Ciencias Básicas | 9 | 15.5 | 15.8 | 89.5 |
| | Económico Administrativas | 6 | 10.3 | 10.5 | 100.0 |
| Missing | Total | 57 | 98.3 | 100.0 | |
| Total | System | 1 | 1.7 | | |
| | | 58 | 100.0 | | |

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

La investigación se basó en el estudio de Educause 2010, a través del cual se aplicó un instrumento en donde se les cuestiona a los maestros respecto a sus hábitos tecnológicos y la relación de éstos con su vida educativa: qué tan familiarizados se encuentran respecto al uso de nueva tecnología, el internet y sus contenidos. Dentro de las preguntas que se incluyen en el cuestionario se encuentran: cuántas horas a la semana invierten navegando en internet, cuántos hacen uso de las TICs en el manejo de sus clases y qué tanto utilizan las redes sociales.

Procedimiento

Para esta investigación se realizaron los siguientes pasos:

- Diseño de la investigación.
- Definición de los constructos y dimensiones a medir.
- Definición del modelo metodológico a seguir.
- Aplicación de los instrumentos a docentes del ITC con carga académica en el semestre agosto-diciembre 2011 y a los profesores de la Facultad de Informática de la UAS.
- Comparativo de los resultados de las dos instituciones.
- Conformación de la base de datos.
- Análisis de los datos.
- Reporte de resultados.

RESULTADOS

A continuación se menciona el desarrollo y los resultados obtenidos a nivel de estadística descriptiva de los docentes del Instituto Tecnológico de Culiacán y de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa, seguidos por el análisis general en las dimensiones de dispositivos electrónicos, herramientas de Web 2.0 utilizados, así como las competencias que reportan ambas muestras en su manejo.

a) Resultados del Instituto Tecnológico de Culiacán

Estadística descriptiva

Se encuestó a 58 docentes del Instituto Tecnológico de Culiacán, quienes pertenecen a los departamentos de Sistemas y Computación (20.7%), Ingeniería Industrial (17.2%), Ciencias Básicas (15.5%), Ingeniería Eléctrica y Electrónica (15.5%), Ciencias Económico-Administrativas (10.3%), Ingeniería Mecánica (10.3%) e Ingeniería Bioquímica (8.6%).

De los encuestados, 71% son hombres y el resto mujeres. El 46.6% son docentes de tiempo completo y el resto corresponde a profesores de 30 horas semanales y por asignatura. El promedio de edad es de 43.5 años.

Dispositivos electrónicos que se utilizan, la frecuencia de uso y el nivel de competencia que se posee

El 86% de los docentes manifestó contar con una computadora de escritorio desde hace más de 4 años. Solamente un 7% mencionó no tener una computadora de escritorio ni personal. El 62% tiene *laptop* desde hace más de cuatro años. El 60% reporta que no tiene *netbook* y un 18% declara tener una desde hace un año o menos. Únicamente el 6% de los profesores tienen un *e-book reader*. El 17% de los profesores posee un *smartphone* con acceso a internet.

Software y herramientas de Web 2.0

En la tabla 2 se resume el porcentaje de uso diario que hacen los docentes de las siguientes herramientas de Web 2.0. Entre el 80 y el 84% de los profesores reportó no subir nunca material a internet en *wikis*, Youtube o *blogs* (ver figuras 1, 2 y 3). Solo entre un 5 y un 7% de los maestros mencionó *hacerlo una vez al semestre*.

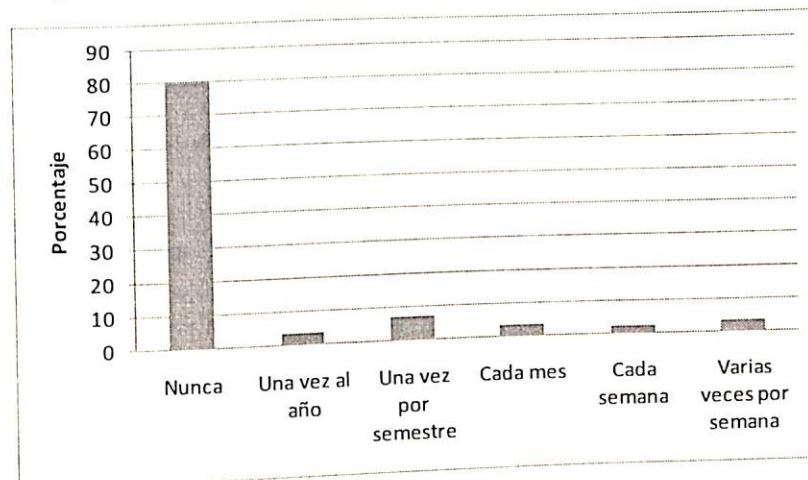
Tabla 2. Uso diario de software Office, gráfico y herramientas de Web 2.0

| Herramienta | Docentes |
|---|----------|
| Mensajes de texto/Mensajería instantánea | 52.6% |
| Biblioteca digital | 19% |
| Excel y Power Point | 24.5 |
| Photoshop y Flash | 1.7% |
| Software para la creación de audio y de video | NR |
| Juegos en línea multiusuario | NR |
| Bookmarking/Tagging | NR |
| Voz en protocolos de internet (Skype) | 5.2% |
| Twitter (microblogging) | 5.2% |

Fuente: Elaboración propia

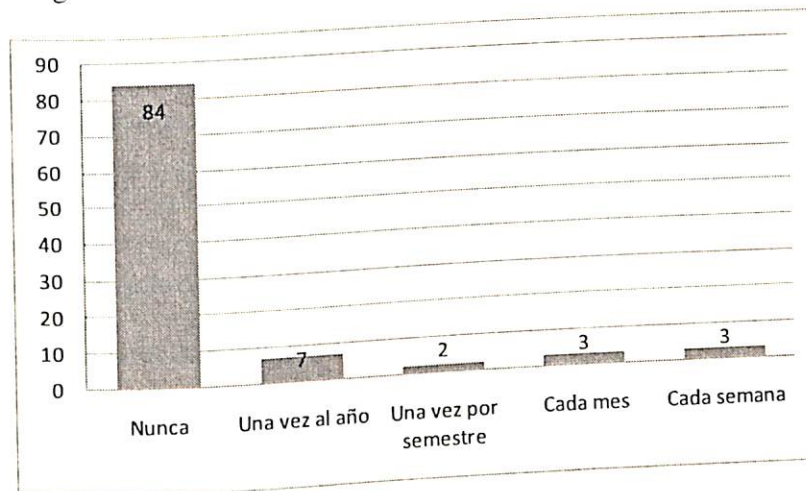
Compartir información en herramientas Web 2.0

Figura 1. Frecuencia en el uso de *wikis* reportada por docentes



Fuente: Elaboración propia

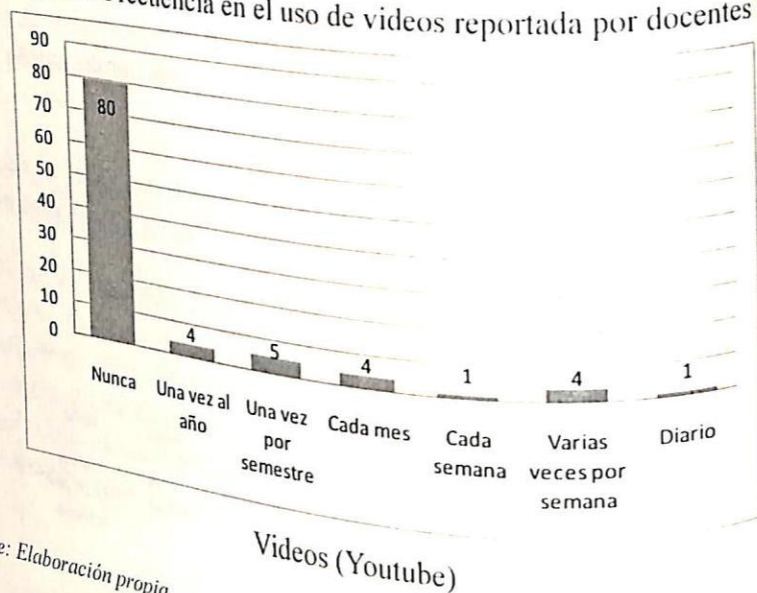
Figura 2. Frecuencia en el uso de *wikis* reportada por docentes



(Blogs (wordpress, blogspot))

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Frecuencia en el uso de videos reportada por docentes



Fuente: Elaboración propia

Tiempo de uso de internet a la semana

En cuanto al tiempo que utilizan el internet a la semana con fines de estudio, trabajo y recreativos, los maestros reportan 17.9 horas.

Niveles de competencia reportados para el uso de la tecnología

En la siguiente tabla se indica qué porcentaje de maestros reportó tener competencias de moderadas a altas en vincular el tema de las TICs y sus aplicaciones en la educación. Los resultados fueron los siguientes: la mayoría de los maestros (63.8%) prefirió aplicar la tecnología de manera moderada en sus cursos y a un 27.6% le gustaría hacerlo de manera intensiva.

Tabla 3. Competencias moderadas y altas en el uso de software y herramientas de Web 2.0

| Acciones | Docentes |
|--|----------|
| Uso de la biblioteca digital | 68% |
| Uso de Excel y Power Point | 88% |
| Uso de Photoshop y Flash (software gráfico) | 34% |
| Dar mantenimiento a la computadora | 65% |
| Evaluar confiabilidad de fuentes de internet | 76% |
| Conocer aspectos éticos y legales del uso de información digital | 62% |

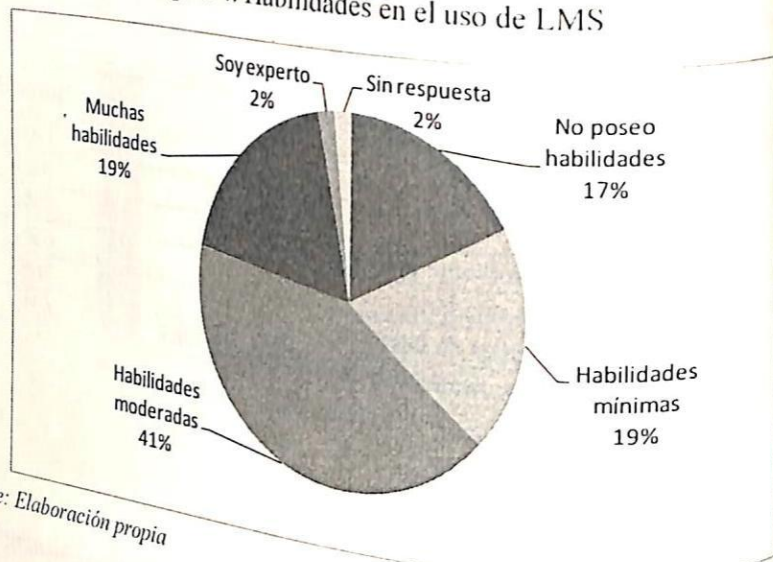
Fuente: Elaboración propia

TICs y educación

Un 17.2% de los maestros reportó utilizar una plataforma de *e-learning/LMS (Learning Management System)* en sus cursos como apoyo en la impartición de sus materias. Se les preguntó a los docentes qué tantas habilidades tenían para usar un LMS, algunos manifestaron que eran muchas (19%), según se muestra en la figura 4.

En cuanto al uso efectivo de la tecnología en el salón de clases, los maestros reportaron que incluían tecnologías de información en la mayoría o casi todos sus cursos (54%), que brindaban capacitación a los alumnos en el uso de las mismas (38%) y que poseían las habilidades necesarias para usar las TICs en sus clases (63%).

Figura 4. Habilidades en el uso de LMS



Fuente: Elaboración propia

El 43.1% de los profesores cree que los alumnos se involucran de mejor manera en los cursos que incorporan TICs, contra un 5.2% que no opina así.

Referente a la afirmación de que las TICs hacen las actividades del curso más convenientes, un 82% de los profesores está de acuerdo, mientras que un 18% está en desacuerdo. Un 77% de los maestros considera que usar TICs en las clases prepara a sus alumnos para desempeñar un mejor papel en el mercado laboral.

Al preguntárseles a los maestros si se sentían actualizados en el uso de las TICs, un 53.5% respondió que sí.

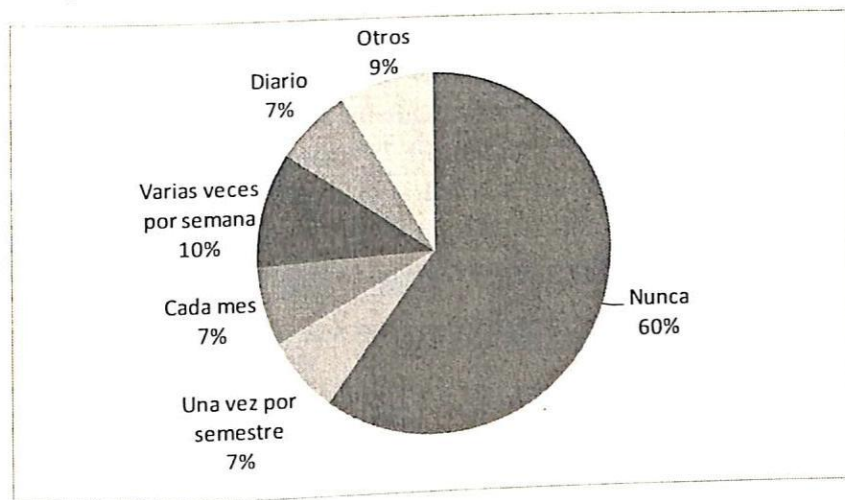
Solamente al 50% o menos de los maestros les gusta enseñar utilizando el correo electrónico, blogs, programas de video o simuladores. Sin embargo, el 91.4% de los profesores menciona que sí utiliza las búsquedas en internet y el 71.4% usa videos y audios para enseñar.

Un 34.5% de los profesores se considera usuario promedio de la tecnología, un 3.4% se dice escéptico en su uso y el 15% piensa que usa muy poco las nuevas tecnologías.

Redes sociales

El 60.3% de los maestros nunca utiliza redes sociales (ver figura 5), el 57% usa Facebook y el 37.9% sí aceptaría a un alumno como contacto en la red social. Un dato interesante sobre la seguridad en las redes por internet es que el 7% de los docentes no pone ningún tipo de restricción para su acceso.

Figura 5. Frecuencia en el uso de las redes sociales en docentes



Fuente: Elaboración propia

Referente al uso de las redes sociales en los cursos, el 34.5% de los maestros lo ve como deseable.

b) Resultados de la Universidad Autónoma de Sinaloa y estudio comparativo

A continuación se mencionan los resultados obtenidos a nivel de estadística descriptiva de los docentes de la UAS, seguidos por el análisis general en las dimensiones de dispositivos electrónicos, herramientas de Web 2.0 utilizados, así como las competencias que reportan ambas muestras en su manejo.

Estadística descriptiva UAS

Se seleccionó a toda la población de los docentes de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa en el semestre agosto-diciembre 2011 y obtuvo una tasa de respuesta del 39%. De los profesores encuestados, el 72% son hombres y el 28% mujeres, con un promedio de edad de 38 años.

Dispositivos electrónicos que se utilizan, la frecuencia de uso y el nivel de competencia que se posee

El 100% de los docentes manifestó tener una computadora de escritorio desde hace más de 4 años, mientras que solamente un 8% mencionó no contar con una computadora de escritorio ni personal. El 75% tiene *laptop* desde hace más de cuatro años y un 45% reporta que no tiene *netbook*, en tanto que otro 44% reporta que tiene una desde hace más de dos años. El 20% de los profesores tiene un *e-book reader* y el 69% posee un *smartphone* con acceso a internet.

Software y herramientas de Web 2.0

En la tabla 4 se resume el porcentaje de uso diario que hacen los docentes de software y herramientas de Web 2.0.

| Herramienta | Docentes UAS | Docentes UTC |
|---|--------------|--------------|
| Mensajes de texto/Mensajería instantánea | 56% | 52.6% |
| Biblioteca digital | 16% | 19% |
| Excel y Power Point | 39% | 24.5% |
| Photoshop y Flash | 17.4% | 1.7% |
| Software para la creación de audio y de video | 6% | NR |
| Juegos en línea multiusuario | NR | NR |
| Bookmarking/Tagging | 4% | NR |
| Voz en protocolos de internet (Skype) | 4% | 5.2% |
| Twitter (microblogging) | 16% | 5.2% |

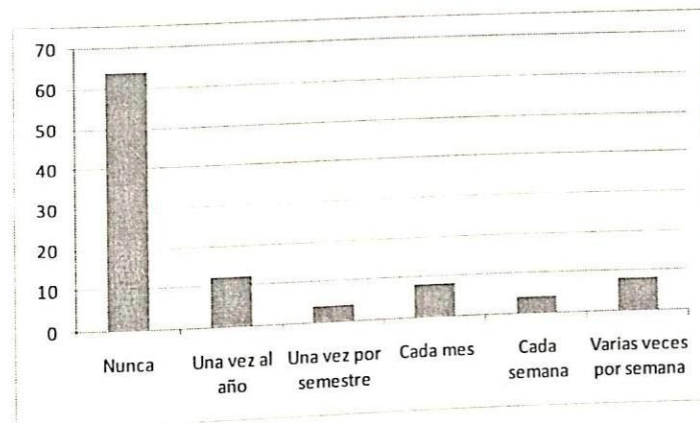
NR=No reportó utilizarlo diariamente

Fuente: Elaboración propia

Compartir información en herramientas Web 2.0

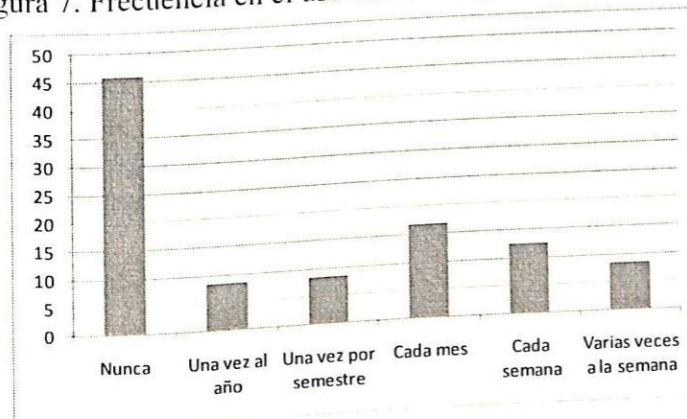
Un 64% de los profesores reportó no subir nunca material a internet en *wikis*, Youtube o *blogs*, contra un 8% que lo hace varias veces a la semana y 4% que lo hace una vez al semestre. Un 18% reportó subir información a *blogs* cada semana o varias veces durante ese lapso, y un 4% sube videos a Youtube o aporta en *wikis* todos los días (ver figuras 6, 7 y 8).

Figura 6. Frecuencia en el uso de *wikis* reportada por docentes



Fuente: Elaboración propia

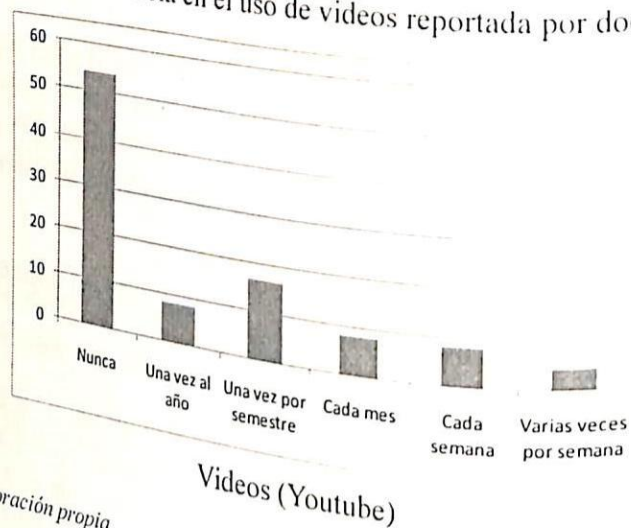
Figura 7. Frecuencia en el uso de *wikis* reportada por docentes



(Blogs (wordpress, blogspot))

Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Frecuencia en el uso de videos reportada por docentes



Fuente: Elaboración propia

Tiempo de uso de internet a la semana

En cuanto al tiempo que utilizan el internet a la semana con fines de estudio, trabajo y recreativos, los maestros de la UAS reportan 26.63 contra 17.9 horas de los maestros del ITC.

Niveles de competencia reportados para el uso de la tecnología

En la siguiente tabla se indica qué porcentaje de los maestros reportó tener competencias de moderadas a altas en llevar a cabo las siguientes acciones:

Tabla 5. Competencias moderadas y altas en el uso de software y herramientas de Web 2.0

| Acciones | Docentes UAS | Docentes ITC |
|--|--------------|--------------|
| Uso de la biblioteca digital | 88% | 68% |
| Uso de Excel y Power Point | 84% | 88% |
| Uso de Photoshop y Flash (software gráfico) | 40% | 34% |
| Dar mantenimiento a la computadora | 47% | 65% |
| Evaluar confiabilidad de fuentes de internet | 49% | 76% |
| Conocer aspectos éticos y legales del uso de información digital | 62% | 62% |

Fuente: Elaboración propia

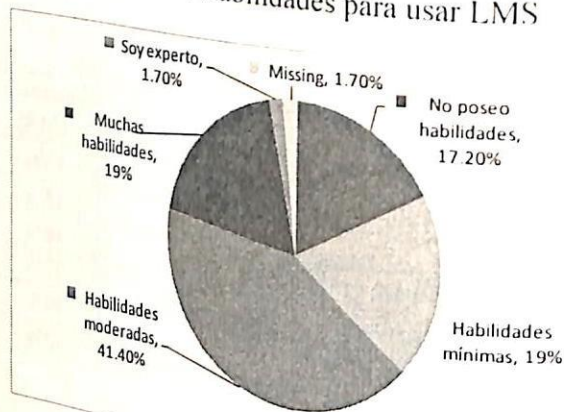
TIC's y educación

Al vincular el tema de las TICs y sus aplicaciones en la educación, los resultados fueron los siguientes:

El 28% de los maestros de la UAS prefiere aplicar la tecnología de manera moderada en sus cursos y a un 60% le gustaría de manera intensiva: al contrario de los profesores del ITC, que prefieren usarla en su mayoría de manera moderada.

Por su parte, los maestros de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa reportaron que incluían tecnologías de información en la mayoría o casi todos sus cursos (64%), que brindaban capacitación a los alumnos en el uso de las mismas (60%) y que poseían las habilidades necesarias para usar las TICs en sus clases (64%).

Figura 9. Habilidades para usar LMS



Fuente: Elaboración propia

Un 88% de los profesores está de acuerdo que el uso de las TICs mejora su desempeño docente. Un 68% de los maestros de la UAS considera que usar TICs en las clases ayuda a los estudiantes para desempeñar un mejor papel en el mercado laboral, contra un 77% de los maestros del ITC que así lo creen. El 40% de los maestros está conforme con el servicio de tecnologías de la información que les brinda la institución y 35% cree que los alumnos no faltarían a clases cuando los materiales estén en internet.

El 72% de los docentes de la UAS considera que cuenta con la preparación adecuada en el uso de las TICs, incluso un 16% se considera adoptante o usuario temprano (*early adopters*) de la tecnología. A más del 58% de los profesores le gusta enseñar a través del uso de los correos electrónicos, programas de video y simuladores. El 87.5% de los profesores menciona que sí utiliza las búsquedas en internet y el 84% usa videos y audios para enseñar, contra un 71.4% de los docentes del ITC.

Redes sociales

El 60.3% de los maestros del ITC nunca utiliza redes sociales (ver figura 5).

contra el 44% de los profesores de la UAS; un 24% de ellos las usa todos los días o varias veces a la semana.

El 57% de los maestros del ITC y el 40% de los de la UAS usan Facebook. El 23% de los docentes de la UAS ponen muchas restricciones en su perfil de las redes sociales y un 22% no restringe el acceso, el resto pone restricciones moderadas. El 69% tiene a alumnos como contactos.

Referente al uso de las redes sociales en los cursos, el 42% de los profesores de la UAS los usaría en sus cursos, contra el 34.5% de los maestros del ITC.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es indudable el impacto de las TICs en la vida cotidiana, y la educación no es la excepción, cada vez se utilizan de manera más intensiva diversos dispositivos debido a la reducción de los precios y a su disponibilidad cada vez mayor en el mercado. Los docentes utilizan el teléfono celular como herramienta indispensable, sin embargo se han rezagado en darle un uso didáctico, así como en adquirir equipos con acceso a internet (*smartphones*) y lectores electrónicos (*e-readers*) a pesar de que tienen tiempo como usuarios de tecnología al ser propietarios de computadoras desde hace al menos dos años.

Los docentes tampoco han volcado de manera masiva al uso de las redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn y otras), aunque estarían interesados en hacer uso de ellas en sus clases. En el caso de los profesores del Instituto Tecnológico de Culiacán, a diferencia de los docentes de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa, tienen tiempo utilizándolas en sus clases, además de aplicarlas para otros fines; éstos últimos utilizan en gran porcentaje la biblioteca digital y los docentes del Tecnológico no, esto es derivado de que en comparación con la población docente encuestada del ITC, los maestros de la UAS son más jóvenes, además que el perfil profesional los acerca al uso de las tecnologías de manera intensiva.

Los docentes del ITC lo que más promueven son las búsquedas en internet, y lo que menos, los juegos, los simuladores y la creación de archivos de audio y video, contrario a lo que promueven los maestros de la UAS. La mayoría de maestros del ITC se perciben competentes en el uso del Microsoft Office, en la realización de búsquedas en internet, uso de plataformas tecnológicas, navegación en la biblioteca digital, mantenimiento a la computadora para prevenir virus y determinación de fuentes confiables de internet y en el manejo ético de la información digital. Los docentes están convencidos de la utilidad y reconocen las bondades de la incorporación de las TICs en sus cursos, sin embargo no aplican en la totalidad de las materias que imparten. En cambio, los maestros de la UAS declaran en su mayoría hacer un uso intensivo de la tecnología y capacitan a sus alumnos en el manejo de las TICs.

Habría que aprovechar el uso intensivo que se vive en las redes sociales para incorporar programas de formación docente actualizados y cuidadosamente planeados para brindar los elementos didácticos que aseguren un mayor involucramiento por parte de los alumnos. Es necesario aprovechar que Facebook es utilizada por más del 57% de los maestros, básicamente con una finalidad lúdica o de establecimiento de contactos sociales; sin embargo, los docentes están dispuestos a incorporarlas en las clases.

Para hacer esto posible se recomienda capacitar a los docentes en el uso didáctico de las herramientas interactivas del Web 2.0, específicamente de las redes sociales, manejo de *blogs*, *bookmarks*, *tags*, creación de *podcasts*, *m-learning*, software gráfico, aplicaciones de Google, manejo de imágenes, *microblogging*, por mencionar algunas.

Un punto importante a mencionar es que los docentes del ITC no desean sustituir a la educación presencial por cursos totalmente por internet sino complementar los cursos tradicionales con tecnologías de información que vuelvan las actividades más convenientes y fomenten de una mejor manera el proceso de aprendizaje, así como el brindarles competencias digitales a sus alumnos para su vida laboral. En cambio, en los docentes de la UAS, su aplicación hace más efectiva el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que genera más confianza en el ambiente tecnológico, ya que se consideran *early adopters*, es decir, están a la vanguardia en el uso de las tecnologías que surgen en el mercado.

INVESTIGACIONES FUTURAS

Aplicar el estudio en una muestra de docentes de instituciones públicas de los distintos sistemas y niveles del país y compararlos con otras instituciones de carácter privado, tanto del país como del extranjero, así como hacer comparaciones entre profesores por área de conocimiento. Revisar los modelos de capacitación docente en el uso de las TICs y analizar su pertinencia con las necesidades de información que prevalecen en la actualidad.

REFERENCIAS

- Gooding, J. (2008). Web 2.0: A Vehicle for Transforming Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. Vol. 4, Issue 2. IGI Global. Recuperado el 4 de febrero de 2009 de la base de datos Proquest en la Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Martínez, A., Torres, C., Valerio, G (2003). *Constructivismo social y el aprendizaje colaborativo en los cursos en línea*. Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.
- OCDE (2009). *1:1 en Educación Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas*. Ministerio de Educación. España.
- Salaiza, F. (2011). *Diferencia en el uso de las tecnologías de información y comunicación entre docentes y alumnos de nivel superior ¿Una brecha digital?* Ponencia presentada en el Congreso Virtual 2011. Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Urribarrí, R. (SF). *Educación y TIC: Nuevas Prácticas Pedagógicas*. Laboratorio de Investigación Educativa Universidad de Los Andes Trujillo-Venezuela.
- Valerio, G., García, E. (2011). Curso en línea de Aprendizaje en Redes Sociales. ITESM.

III. Modelo transcomplejo para administración del Sistema Educativo Zacatecano

José Ignacio Castro Guijarro
Reidar Jensen Castañeda

RESUMEN

Esta investigación es un diseño de política gubernamental para el Sistema Educativo del Estado de Zacatecas considerando los escenarios actual y futuros. Se propone una matriz de impactos cruzados de tópicos cualitativos y un modelo matemático para calcular el *cambio educativo* mediante ecuación diferencial estocástica resultante del Sistema Adaptativo Complejo para la toma de decisiones gubernamentales, considerando la calidad educativa y la cultura laboral combinada con fenómenos de transporte (transferencia de masa en bioadsorción), Teoría de los Juegos (Método de Markov) y Teoría de lo Pertinente. Con esta propuesta de desarrollo se pretende que la multivariable y complicada educación zacatecana logre resultados según las expectativas ciudadanas y gubernamentales para formar a personas competentes en este siglo.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo de Zacatecas administra la cultura, deporte, educación científica y tecnología. Dadas sus características actuales y los retos que trae la transformación de la globalidad, los requerimientos nacionales y estatales para el mejor desarrollo individual y social, requiere de una reestructuración de la forma de gestión del saber y del ser en la ciudadanía, comenzando en la niñez y juventud. En este contexto, se propone la investigación del diseño e instrumentación de políticas educativas que convoquen a la incursión, en torno a un proyecto educativo integral, de todos aquellos actores políticos, sociales, institucionales municipales, estatales y federales de los sectores público y privado.

El Sistema Educativo estatal debe cimentar el capital intelectual comprometiendo a cada uno de los integrantes de la sociedad con un mayor grado de responsabilidad que propicie la cohesión entre gobierno, mercado laboral y sociedad, para compartir el propósito integral de transitar hacia la calidad y cobertura de la educación, la apropiación de la cultura, la práctica del deporte y la investigación científica y tecnológica que contribuyan al desarrollo de Zacatecas.

En el contexto cuantitativo se toma la Ley de Fick para la transferencia de masa de una sustancia en otra, la cual es una ecuación diferencial que ayuda a describir la variación de concentración respecto al tiempo y que se hace equiparable en el sistema educativo zacatecano mediante la variación del cambio para calidad, equidad y cobertura respecto al tiempo y espacio comprendido en el territorio estatal, auxiliándose para ello de un Sistema Adaptativo Complejo luego aplicando el método de Markov de la Teoría de los Juegos para diferenciar tiempos entre dejar las cosas como están o bien la influencia gubernamental para propiciar la transformación. A partir de lo anterior se hace una serie de propuestas para la administración de la educación estatal, muchas de las cuales ya están insertas en el Programa Sectorial de Desarrollo Educativo 2011-2016 del Gobierno del Estado de Zacatecas (SEC, 2011).

ANTECEDENTES

La Organización de las Naciones Unidas, en su Declaración del Milenio y el

Informe Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad, de la UNESCO (2005), establece como tópico estratégico la calidad de la educación con pertinencia y equidad. De forma similar lo establecen las Constituciones federal y estatal, así como la legislación en materia educativa, de ahí que el Estado debe, por obligación y procuración, ofrecer a la niñez y a la juventud zacatecana las condiciones necesarias para la educación básica y bachillerato. En el caso de la educación impartida por particulares, éstos deberán sujetarse a la legislación vigente, por ende se obliga al sistema educativo estatal a diseñar e implementar un desarrollo organizacional que propicie las mejores condiciones para llegar con éxito a su cumplimiento y a las expectativas sociales del fundamental servicio que es proporcionar educación. Si bien se ha avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en secundaria y bachillerato, en reducir las inequidades de género y las diferencias regionales de los servicios educativos, tenemos todavía grandes retos.

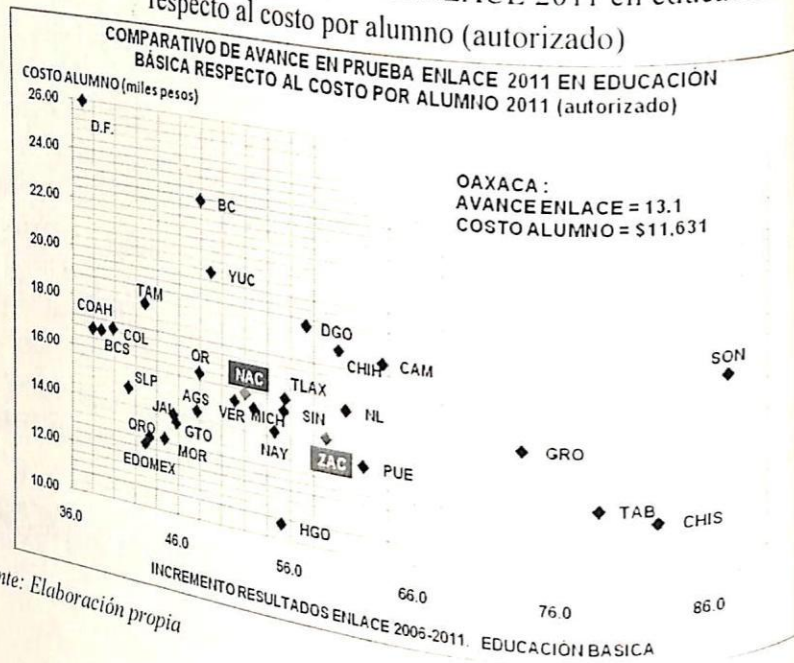
La calidad educativa de Zacatecas tiene los resultados promedio en la prueba ENLACE de 2011 (enlace.sep.gob.mx).

Tabla 1. Posición de Zacatecas en la prueba ENLACE 2011

| Posición | Ciencias | Lectura | Matemáticas |
|----------|------------------|------------------|------------------|
| 1. | Distrito Federal | Distrito Federal | Distrito Federal |
| 2. | Nuevo León | Nuevo León | Nuevo León |
| 3. | Chihuahua | Chihuahua | Chihuahua |
| 4. | Aguascalientes | Aguascalientes | Aguascalientes |
| 5. | Estado de México | Estado de México | Colima |
| 6. | Jalisco | Jalisco | Jalisco |
| 7. | Colima | Colima | Estado de México |
| 8. | Puebla | Puebla | Zacatecas |
| 9. | Hidalgo | Querétaro | Puebla |
| 10. | Durango | Quintana Roo | Nayarit |
| 11. | Zacatecas | Baja California | Querétaro |
| 12. | Baja California | Coahuila | Guanajuato |
| 13. | Quintana Roo | Zacatecas | Hidalgo |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Comparativo de avance en prueba ENLACE 2011 en educación básica respecto al costo por alumno (autorizado)



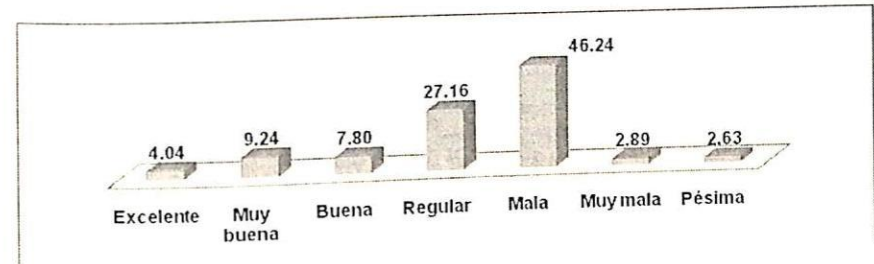
Fuente: Elaboración propia

De esta gráfica se deduce que a mayor inversión en educación necesariamente se tiene un avance substancial en la calidad, al menos así se observa en los últimos cinco años.

A nivel municipal, los resultados en la prueba ENLACE 2011 en primaria respecto al Índice de Desarrollo Humano (IDH) nos muestran que la calidad de vida no necesariamente impacta en la eficiencia educativa.

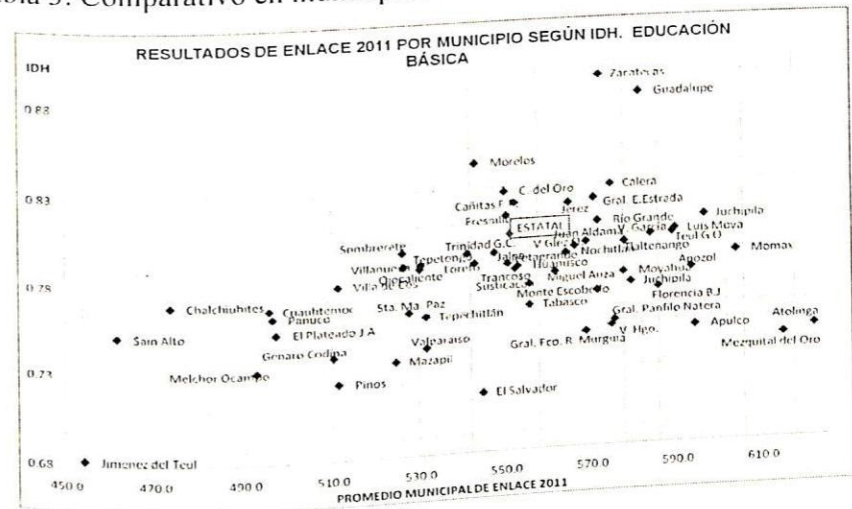
En una encuesta a docentes pertenecientes a la Sección 34 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (El Sol de Zacatecas, 25 de agosto de 2011), se obtuvo la siguiente apreciación del magisterio.

Gráfica 1. Respuesta de los docentes a la pregunta: En Zacatecas ¿cómo consideras la calidad de la educación?



Fuente: Elaboración propia

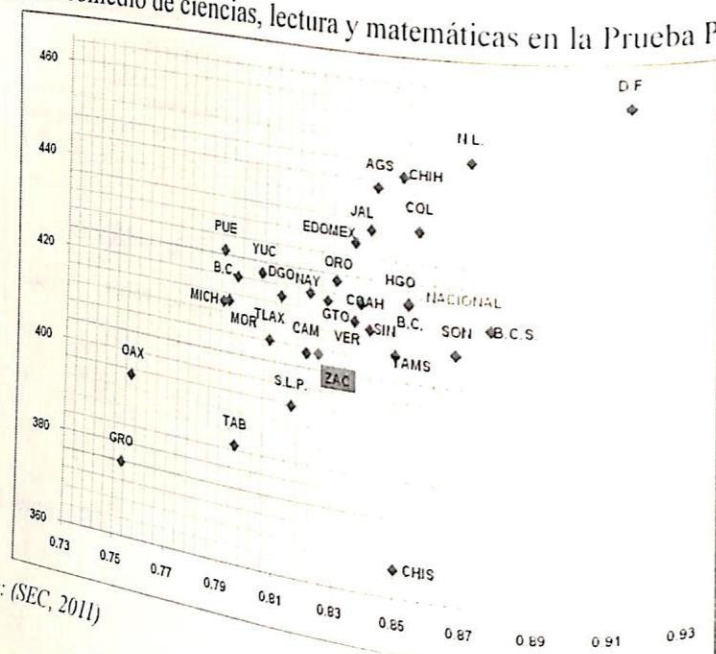
Tabla 3. Comparativo en municipios de resultados ENLACE 2011 según IDH



Fuente: (UNDP, 2005) y (SEC, 2011)

En un contexto nacional, respecto a la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) 2009 (OCDE, 2010), al promediar ciencias, lectura y matemáticas, Zacatecas tiene una posición en desventaja.

Tabla 4. Promedio de ciencias, lectura y matemáticas en la Prueba PISA 2006



Fuente: (SEC, 2011)

A partir de las cuatro figuras en torno a la eficiencia o la calidad educativa que se oferta en las aulas zacatecanas de primaria, secundaria y bachillerato, desprende que no tenemos una eficiencia, vía exámenes escritos, que contribuya al perfil del egresado mínimo indispensable que requiere el modo o estilo de vida de un ciudadano competente en un mundo globalizado del siglo XXI. De ahí que la calidad educativa sea uno de los principales retos a solucionar con categoría apremiante.

A partir de los registros presupuestales de la SEP, del gobierno federal y estatal (cfee.dgpp.sep.gob.mx) y las estadísticas de la SEC para alumnos que concluyeron el ciclo escolar 2010-2011 en Zacatecas (SEC, 2011), el costo promedio de un alumno, según cotización del 28 de agosto 2011, es:

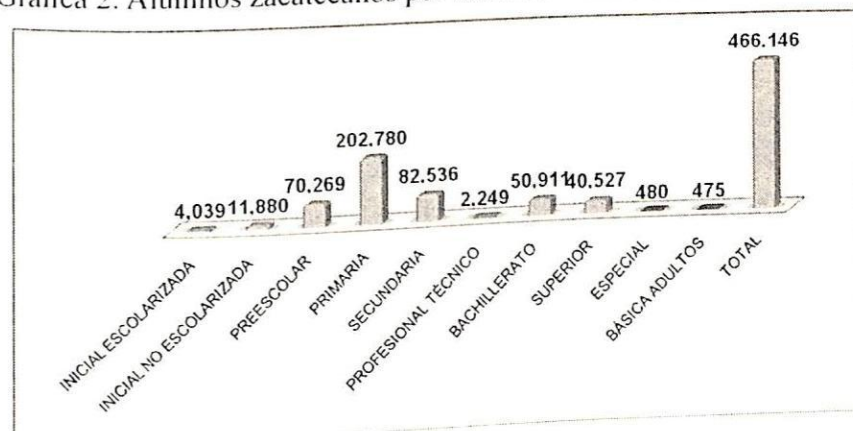
Tabla 5. Costo de un alumno zacatecano por nivel educativo

| Nivel | Pesos (México) | Dólares (US) | Euros |
|--------------|----------------|--------------|----------|
| Preescolar | 13,721 | 1,101.75 | 760.15 |
| Primaria | 14,518 | 1,165.80 | 804.30 |
| Secundaria | 67,570 | 5,4215.90 | 3,743.40 |
| Bachillerato | 7,743 | 621.80 | 428.95 |

Fuente: Elaboración propia

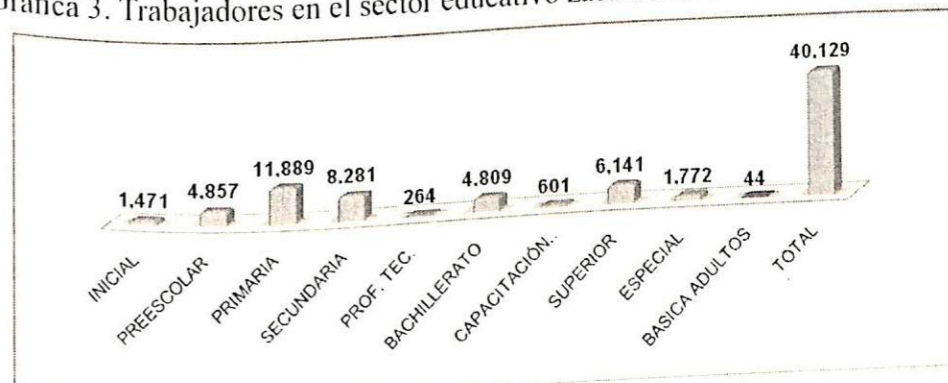
La numeralia del recurso humano del sistema educativo de Zacatecas es:

Gráfica 2. Alumnos zacatecanos por nivel en el ciclo escolar 2011-2012



Fuente: Elaboración propia

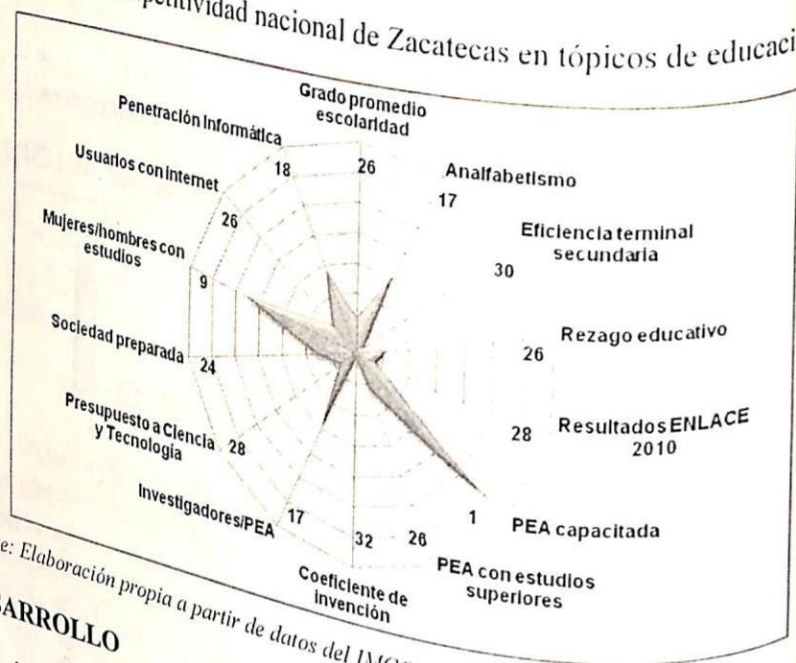
Gráfica 3. Trabajadores en el sector educativo zacatecano en el ciclo 2010-2011



Fuente: Elaboración propia

Un parámetro de importancia para analizar el grado de desarrollo de este sector estatal es la competitividad, entendida ésta como el cúmulo de capacidades o competencias para desarrollar una función, no un antagonismo entre adversarios. El grado de competitividad del sector educativo zacatecano medido por el Instituto Mexicano de la Competitividad y los resultados para 2008 y 2010 se muestran en el siguiente diagrama:

Gráfica 4. Competitividad nacional de Zacatecas en tópicos de educación



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del IMCO (2008, 2010)

DESARROLLO

Para el desarrollo de propuestas para mejorar la calidad y lograr mayor cobertura del sistema educativo zacatecano, se aplica la técnica Smart Goal (www.successmanual.com/success-key-smart-goal) y se retoman las participaciones de docentes para elaborar el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016 y el Programa Sectorial de Desarrollo Educativo 2010-2016, de los cuales quien redacta este fue el compilador y coordinador, y están en los registros en la Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación (SEC 2010, 2011), así como la información procesada para la elaboración de la tesis doctoral del autor de este documento. Se tienen los siguientes principales retos:

- Comprometer cada día más a la sociedad en la construcción de metas y propósitos, y sobre todo en las acciones.
- Dimensionar la importancia que tiene la aplicación de la ciencia en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y promover una cultura de “alfabetización digital”, que incorpore a su práctica la forma competente del uso de éstas.
- Apropiarse el uso de segundas lenguas como un medio indispensable para ampliar el ámbito de la comunicación en un mundo globalizado.
- Desarrollar la sensibilidad para apreciar y disfrutar las manifestaciones artísticas y poder expresarse a través de los lenguajes propios del arte y la cultura para que la vocación de los zacatecanos se incline cada vez más hacia éstas.
- Fortalecer la investigación científica e innovación tecnológica como actividades intelectuales que contribuyen grandemente al desarrollo integral de los pueblos; por ende, Zacatecas requiere del rediseño de una política de gobierno en esta área del conocimiento con las categorías de prioritaria y transversal.

Estos retos atienden a la solución de problemas fundamentales de la educación:

1. Se precisa elevar la calidad en la enseñanza y en el aprendizaje para formar en competencias según los requerimientos en el siglo XXI.
2. Resulta necesario diseñar y poner en marcha una nueva cultura laboral de alto desempeño (calidad, responsabilidad, vocación y sin simulación).
3. Debemos abatir la deserción escolar y el rezago educativo, tanto del nivel básico como del medio superior y superior.
4. La infraestructura física educativa es deficiente y heterogénea.
5. Es apremiante que sean criterios académicos y escolares de equidad,

combate a la pobreza y marginación los que prevalezcan para la asignación óptima del recurso financiero a los subsistemas educativos.

El modelo diseñado tiene dos principales ejes: Los recursos y servicios educativos para lograr una gobernanza que legitime y establezca las condiciones para un desarrollo humano sustentable, mismos que se muestran en matriz de impactos cruzados en tabla que comprende el mapa conceptual orientador de esta investigación.

Tabla 6. Ejes torales en la administración de la educación en Zacatecas

| Eje 1: Gobernanza en la Educación Tendiente a la Calidad, Cobertura y Pertinencia | Eje 2: Recursos y Servicios para la Educación, Investigación, Cultura y Deporte del Estado de Zacatecas | | | |
|--|---|--|---|--|
| | 1. Gestión e innovación sistémica en educación y creatividad para el desarrollo estatal | 2. Participantes en educación, generación de ideas y recreación | 3. Servicios educativos y de extensión | 4. Asignación y suministro de recursos |
| I. Escenario actual del sistema educativo integral zacatecano | Demografía, economía, sociedad y cultura en los contextos internacional, nacional y estatal | Características del desempeño de alumnos, docentes, investigadores, artistas y deportistas | Tipología administrativa del sector educativo estatal | Financiamiento e infraestructura por los gobiernos federal y estatal |
| II. Escenarios futuro y futuro para la educación, investigación, cultura y deporte | Sistema educativo y entorno institucional para el desarrollo humano, social y económico | Calidad de la educación acorde con la normatividad establecida, así como formación de talento para la investigación, deporte y cultura | Evaluación y control del impacto de la educación en el desarrollo holístico de la entidad | Nueva política gubernamental para asignación de recursos |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| III. Diseño de configuración estratégica de política educativa y de creatividad | Modelo de participación gubernamental, empresarial y social, con evaluación por resultados según calidad y eficacia especificada y esperada | Modelo de innovación y desarrollo pedagógico, andragógico y de creatividad | Rediseño y simplificación administrativo | Modelo para asignación y distribución de recursos en aulas, escuelas, comunidades y centros de investigación, deporte y cultura |
|---|---|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia

Para los tópicos de cruce en cada eje toral se tiene una serie de propuestas cualitativas. El propósito de esta presentación es comentar la derivación matemática de los apartados 1.II de la tabla y, principalmente, 1.III para cada uno de los tópicos del Eje 2, de los cuales solamente se describen dos:

- 1) Financiamiento a la educación vía Fondo de Aportación a la Educación Básica y Normal (FAEB).
- 2) Desarrollo del sector educativo zacatecano.

1. Fórmula FAEB

El gran problema que presenta la educación nacional es el financiamiento, pero éste se agrava pues muestra inequidad debido a que aplican criterios establecidos en el Artículo 27 de la Ley de Coordinación Fiscal (SHCP, 2007) que regula la asignación presupuestal a cada entidad federativa a partir de la ecuación lineal:

$$T_{i,t} = T_{i,t-1} + (FAEB_t - FAEB_{i,t-1}) [0.2C_1 + 0.5C_2 + 0.2C_3 + 0.1C_4]$$

Con:

$$C_1 = \frac{B_{i,t}}{\sum_i B_{i,t}}$$

Es el coeficiente de aportación financiera con base en la matrícula y la aportación financiera del estado i en el año a entregar (t).

$$C_2 = \frac{M_{i,t-1}}{\sum_i M_{i,t-1}}$$

Proporción de matrícula del estado i en el año anterior (t-1) respecto al total nacional.

$$C_3 = \frac{(G_{i,t-1}) / (FAEB_{i,t-1})}{\sum_i (G_{i,t-1}) / (FAEB_{i,t-1})}$$

Proporción de aportación específica a la educación estatal del estado i respecto al total del FAEB que entregó el gobierno federal en el año anterior (t-1)

$$C_4 = \frac{(IC_{i,t-1})(M_{i,t-1})}{\sum_i (IC_{i,t-1})(M_{i,t-1})}$$

Financiamiento en base al indicador de índice de calidad que establece la SHCP según matrícula, para el estado i en el año anterior (t-1) respecto al total del país.

Así, cada año, a 24 entidades federativas se les disminuye proporcionalmente en beneficio de siete; el Distrito Federal no entra en este esquema presupuestal. Para el caso de Zacatecas, se tiene en miles de millones de pesos corrientes según el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu, 2010):

Tabla 7. Distribución de FAEB 2009 y 2010

| | NACIONAL | | ZACATECAS | |
|---|-----------|--------|-----------|-----------|
| | Cantidad | % | Cantidad | % |
| 2009 | 220,332.6 | 100.00 | 4,684.8 | 2.1260 |
| 2010 | 234,357.7 | 100.00 | 4,942.5 | 2.1089 |
| Diferencia al 2009 | +14,025.1 | 0.00 | 257.7 | -0.0172 |
| Proporción al 2010 respecto a otros estados | | | | - 40.5072 |

Fuente: Elaboración propia

Para la solución de dicha disminución y mediante un Sistema Adaptativo Complejo, se propone una ecuación que retoma las funciones de partición de la termodinámica estadística, la de radiactividad en física nuclear se adapta a las finanzas públicas en la administración de la educación del país. es decir, cuatro campos del saber humano. La propuesta de fórmula FAEB para asignación presupuestal nacional, ya comprobada y avalada por el Centro de Estudios de Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados, en San Lázaro, es:

$$T_{i,t} = (FAEB_t) (\%T_{i,t-1}) \exp\left[\left(\frac{FAEB_t}{FAEB_{t-1}} - 1\right) \left(\frac{C_{marg}}{90,909,090.91} + \frac{C_{calidad}}{5,000,000,000} + C_{equidad} / 142,857,142.86\right)\right]$$

Con:

$$C_{marginalidad} = \frac{(\text{rango de marginalidad}) + \text{marginalidad}_i}{(\text{rango de marginalidad})}$$

$$C_{calidad} = \frac{IVLE_{i,t-1}}{\sum_i IVLE_{i,t-1}}$$

$$C_{equidad} = \frac{1 - [(\text{rango de costo alumno}) - (\text{costo alumno de } T_{i,t-1}) / 100]}{65 * (\text{rango de costo alumno})}$$

Tabla 8. Resultados de cálculo de nueva fórmula FAEB respecto a la establecida en la Ley de Coordinación Fiscal

| EDO. | FAEB 2010 EXPONENCIAL SEC ZACATECAS | PARTICIPACIÓN % POR ENTIDAD EN FAEB SEC ZACATECAS | FAEB 2009 MONTO INICIAL | PARTICIPACIÓN % POR ENTIDAD EN FAEB 2009 MONTO INICIAL | INCREMENTO DE SEC ZACATECAS RESPECTO A 2009 | VARIACIÓN % POR ENTIDAD DE SEC ZACATECAS RESPECTO A 2009 |
|--------|-------------------------------------|---|-------------------------|--|---|--|
| AGS | 3,027,268,946 | 1.2917 | 2,846,100,000 | 1.2917 | 181,168,946 | 0.00000000 |
| BC | 7,024,910,492 | 2.9975 | 6,604,500,000 | 2.9975 | 420,410,492 | 0.00000000 |
| BCS | 2,204,638,047 | 0.9407 | 2,072,700,000 | 0.9407 | 131,938,047 | 0.00000000 |
| CAM | 2,914,840,597 | 1.2438 | 2,740,400,000 | 1.2438 | 174,440,597 | 0.00000000 |
| COAH | 6,839,834,495 | 2.9185 | 6,430,500,000 | 2.9185 | 409,334,495 | 0.00000000 |
| COL | 2,101,463,496 | 0.8967 | 1,975,700,000 | 0.8967 | 125,763,496 | 0.00000000 |
| CHIS | 12,411,579,318 | 5.2960 | 11,668,800,000 | 5.2960 | 742,779,318 | 0.00000000 |
| CHIH | 7,262,105,593 | 3.0987 | 6,827,500,000 | 3.0987 | 434,605,593 | 0.00000000 |
| DGO | 5,255,945,600 | 2.2427 | 4,941,400,000 | 2.2427 | 314,545,600 | 0.00000000 |
| GTO | 9,822,536,291 | 4.1913 | 9,234,700,000 | 4.1913 | 587,836,291 | 0.00000000 |
| GRO | 11,500,345,944 | 4.9072 | 10,812,100,000 | 4.9072 | 688,245,944 | 0.00000000 |
| HGO | 7,557,269,902 | 3.2247 | 7,105,000,000 | 3.2247 | 452,269,902 | 0.00000000 |
| JAL | 12,353,078,277 | 5.2710 | 11,613,800,000 | 5.2710 | 739,278,277 | 0.00000000 |
| EDOMEX | 23,069,829,458 | 9.8438 | 21,689,200,000 | 9.8438 | 1,380,629,458 | 0.00000000 |
| MICH | 11,054,993,525 | 4.7171 | 10,393,400,000 | 4.7171 | 661,593,525 | 0.00000000 |
| MOR | 4,369,176,294 | 1.8643 | 4,107,700,000 | 1.8643 | 261,476,294 | 0.00000000 |
| NAY | 3,517,507,609 | 1.5009 | 3,307,000,000 | 1.5009 | 210,507,609 | 0.00000000 |
| NL | 8,123,772,636 | 3.4664 | 7,637,600,000 | 3.4664 | 486,172,636 | 0.00000000 |
| OAX | 12,530,283,234 | 5.3466 | 11,780,400,000 | 5.3466 | 749,883,234 | 0.00000000 |
| PUE | 10,982,771,339 | 4.6863 | 10,325,500,000 | 4.6863 | 657,271,339 | 0.00000000 |
| QRO | 3,793,100,660 | 1.6185 | 3,566,100,000 | 1.6185 | 227,000,660 | 0.00000000 |
| QR | 3,200,751,103 | 1.3658 | 3,009,200,000 | 1.3658 | 191,551,103 | 0.00000000 |
| SLP | 7,271,678,492 | 3.1028 | 6,836,500,000 | 3.1028 | 435,178,492 | 0.00000000 |
| SIN | 6,317,154,351 | 2.6955 | 5,939,100,000 | 2.6955 | 378,054,351 | 0.00000000 |
| SON | 5,980,294,762 | 2.5518 | 5,622,400,000 | 2.5518 | 357,894,762 | 0.00000000 |

| | | | | | | |
|-------|-----------------|----------|-----------------|----------|----------------|------------|
| TAB | 5,461,018,315 | 2.3302 | 5,134,200,000 | 2.3302 | 326,818,315 | 0.00000000 |
| TAMS | 8,203,546,774 | 3.5004 | 7,712,600,000 | 3.5004 | 490,946,774 | 0.00000000 |
| TLAX | 3,070,240,615 | 1.3101 | 2,886,500,000 | 1.3101 | 183,740,615 | 0.00000000 |
| VER | 17,716,878,515 | 7.5598 | 16,656,600,000 | 7.5598 | 1,060,278,515 | 0.00000000 |
| YUC | 4,435,973,839 | 1.8928 | 4,170,500,000 | 1.8928 | 265,473,839 | 0.00000000 |
| ZAC | 4,983,011,687 | 2.1262 | 4,684,800,000 | 2.1262 | 298,211,687 | 0.00000000 |
| TOTAL | 234,357,800,205 | 100.0000 | 220,332,500,000 | 100.0000 | 14,025,300,205 | 0.00000000 |

Fuente: Elaboración propia

2. Modelo para el cambio en el sector educativo zacatecano

Haciendo uso del Sistema Adaptativo Complejo, se parte de la similitud de la difusión de una mezcla de sustancias disueltas en fase líquida en otra de tipo sólida, donde se van separando aquellos componentes a fin de obtener mayor pureza en la mezcla, de la Ley de Fick (Bird, 2001) tenemos:

$$\frac{\partial n}{\partial t} = D \frac{\partial^2 C}{\partial x^2}$$

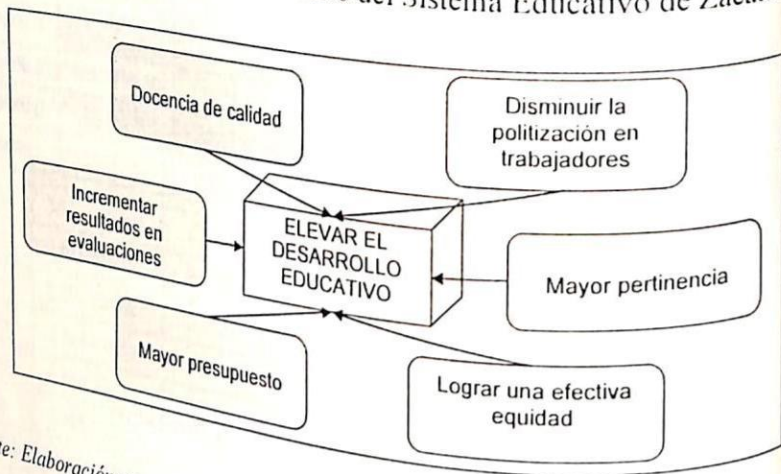
Cuya solución general tiene la expresión final para una sola dimensión:

$$C(x, t) = \left(\frac{N}{2\sqrt{\pi Dt}} \right) e^{-\frac{x^2}{4Dt}}$$

Para el caso que nos ocupa tiene la forma, pues se parte de una situación inicial del Ci del sistema educativo zacatecano para transformarlo a otro estado C del sistema en función del tiempo inicial (ti) a cualquier momento (t):

$$\frac{\partial C}{\partial t} = D(C_i - C)$$

Y considerando las características necesarias, como son:
 Figura 1. Variables para el desarrollo del Sistema Educativo de Zacatecas



Fuente: Elaboración propia

Con el conjunto de ecuaciones siguiente:

- Resultado de evaluaciones (Ev):

$$Ev = \left(\frac{ENLACE, + Aprobación, + Eficiencia Terminal}{ENLACE est. + Aprob. est. + EF est.} \right)$$

- Disminución de politización (Pol):

$$Pol = \left(\frac{\#Conflictos + \# Paros, + \# Huelgas}{\#Conflictos est. + \# Paros est. + \# Huelgas est.} \right)$$

- Mayor pertinencia (Per):

$$Per = \left(\frac{\#Deserción + Escuelas i.}{Deserción est. + \#Escuelas est.} \right)$$

- Equidad (Eq):

$$Eq = \left(\frac{Retención i + Absorción i}{Retención est. + Absorción est.} \right)$$

- Financiamiento (Fi):

$$Fi = \$(\text{Costo por alumno } i)n$$

- Docencia/Directivos (DD):

$$DD = \left(\frac{\text{Estudios realizados}}{\text{Edad.}} \right) est \left(\frac{\text{Docentes}}{\text{Estudio}} \right) i, n \left(\frac{\text{Direct. } \frac{5}{8}}{\text{Escuela.}} \right)$$

La solución de la ecuación general para el cambio respecto al tiempo, adaptada al Sistema Educativo Zacatecano es:

$$C(t) = (Co)e^{\frac{Dt}{\phi}}$$

Donde: $\frac{2 \cdot IDH \cdot \text{Niv. Ac.}}{3 \cdot I. per C.}$

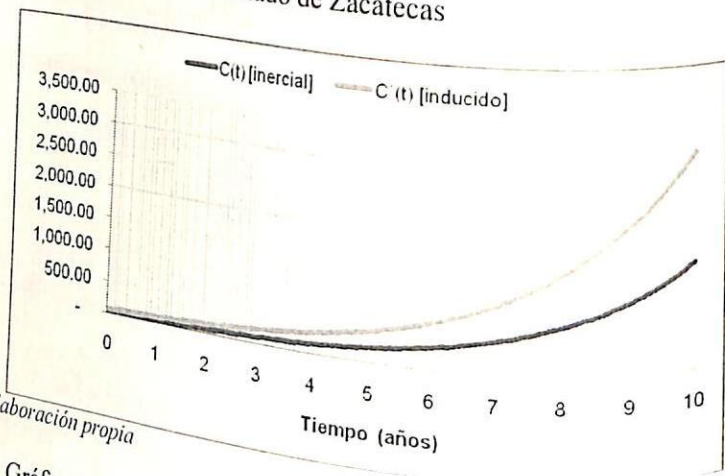
| | |
|--|---|
| $Co = \frac{2 \cdot IDH \cdot \text{Niv. Ac.}}{3 \cdot I. per C.}$ | $D = \frac{2}{3 \times IDH \times \sqrt[5]{\pi}}$ |
|--|---|

$$\phi = (0.9879)(Ev - Po + Per + Eq + Fi + DD)$$

Los resultados se tienen para cada uno de los 58 municipios zacatecanos, a los que se hace una corrección mediante el Método de Markov de la Teoría de los Juegos, donde se tiene un escenario tal y como están los Ayuntamientos, sin cooperación entre ellos, y otro donde la Secretaría de Educación y Cultura tiene un papel central como agente que induce el cambio y como principal conductor en la mejora de la educación en todo el territorio estatal.

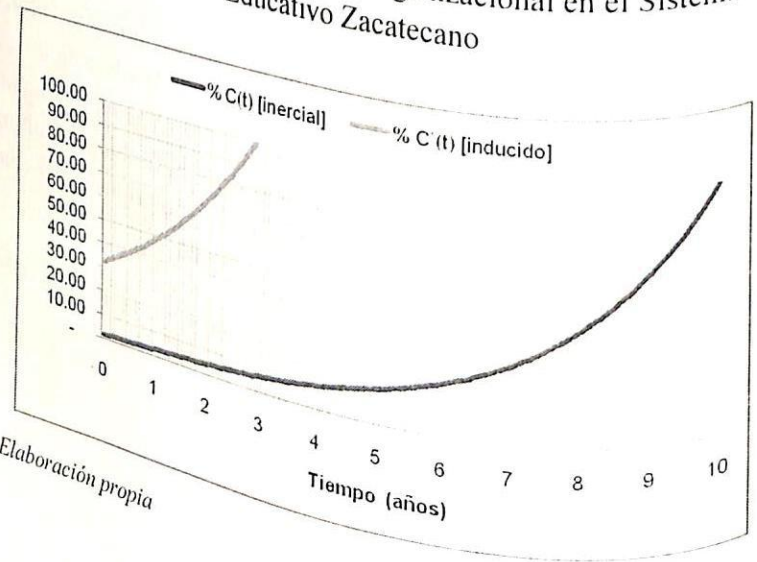
Los resultados de la ecuación del cambio en la gestión educativa zacatecana se muestran en las figuras siguientes:

Gráfica 5. Cambio organizacional en el Sistema Educativo del Estado de Zacatecas



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 6. Porcentaje de cambio organizacional en el Sistema Educativo Zacatecano

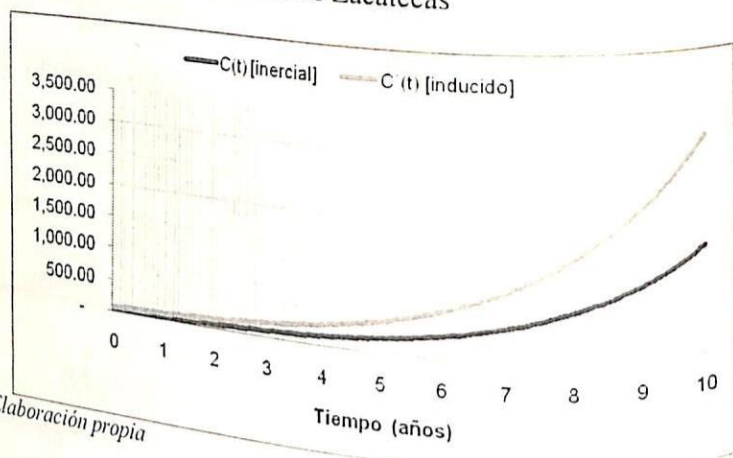


Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIÓN

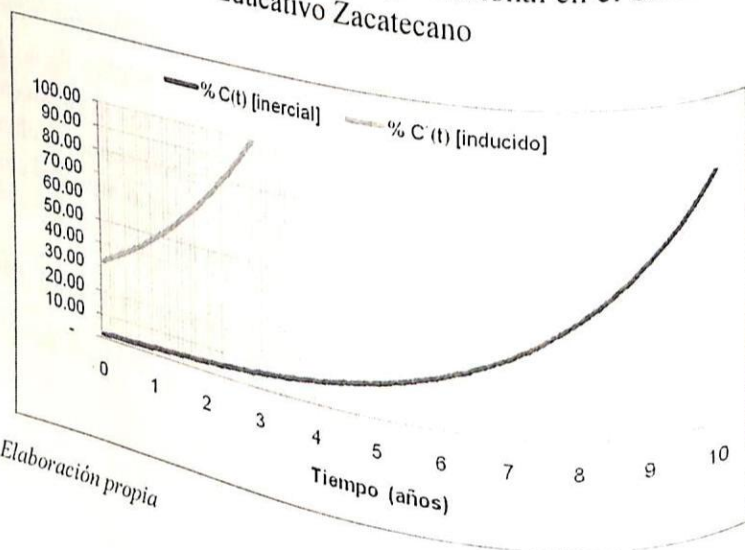
Las ciencias naturales y las exactas mediante Sistemas Adaptativos Complejos contribuyen a la solución de problemas o diseño de estrategias que se presentan en el campo de las ciencias sociales, para ello se debe profundizar en la temática o la complejidad de un tópico visto por varias disciplinas, método al que últimamente se le ha denominado transcomplejidad, como es el caso de la gestión de la calidad, pertinencia y financiamiento del sistema educativo en el Estado de Zacatecas que aquí se propone.

Gráfica 5. Cambio organizacional en el Sistema Educativo del Estado de Zacatecas



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 6. Porcentaje de cambio organizacional en el Sistema Educativo Zacatecano



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIÓN

Las ciencias naturales y las exactas mediante Sistemas Adaptativos Complejos contribuyen a la solución de problemas o diseño de estrategias que se presentan en el campo de las ciencias sociales, para ello se debe profundizar en la temática o la complejidad de un tópico visto por varias disciplinas, método al que últimamente se le ha denominado transcomplejidad, como es el caso de la gestión de la calidad, pertinencia y financiamiento del sistema educativo en el Estado de Zacatecas que aquí se propone.

REFERENCIAS

- Bird, R. B., Stewart, W. E., y Lighfoot, E. N. (2001). *Fenómenos de Transporte*. Ed. Reverté.
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas. (2009). *Reunión XIX*.
- Departamento de Evaluación Educativa, SEC (2011) *Ficha Técnica ENLACE* Zacatecas.
- Ley de Coordinación Fiscal. Diario Oficial de la Federación, última reforma de junio 2009.
- OCDE (2009). *Regards sur l'éducation 2009*. Les indicateurs de l'ocde.
- SEC (2011). Acuerdo por el cual se actualiza el Mapa curricular para el subsistema de preparatorias estatales y particulares incorporadas a la SEC. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, (2011, 25 de junio), p. 3819.
- SNTE, Sección 34. Encuesta al Magisterio. (2011, 25 de agosto). *El Sol de Zacatecas*.
- Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación SEC (2010 y 2011)
- UNESCO. (2005). *Todos. El Imperativo de la Calidad*. Francia.
- es.wikipedia.org/wiki/S.M.A.R.T
- <http://cfec.dgpp.sep.gob.mx/reports/ReportSFF.aspx>
- <http://enlace.sep.gob.mx/ba/db/stats.html>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Difusion_simple
- <http://estadistica.seczac.gob.mx/>
- <http://imco.org.mx/es/> Instituto Mexicano de la Competitividad (2010).
- www.seczac.gob.mx/estadistica3/municipios-fin/municipios.php
- www.undp.org.mx/IMG/pdf/Zacatecas_2_.pdf

Segunda parte

Sistemas organizacionales educativos

IV. El sistema de administración, un aspecto fundamental en el diseño e implementación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior públicas: un estudio transversal en universidades mexicanas

Hugo Jesús Ochoa Hernández
Rosa Araceli Cortés Mendoza
David Vega Niño

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación realizada para identificar y cuantificar las funciones administrativas que fueron realizadas de manera previa a la implementación de los sistemas institucionales de tutorías en 10 universidades públicas del país.

Por lo anterior, en principio se mencionan los factores que propiciaron el surgimiento y aplicación de los programas de tutorías en las Instituciones de Educación Superior. Posteriormente, se presenta lo que en la literatura internacional y nacional se ha escrito sobre los programas de acompañamiento más conocidos con el propósito de tener una panorámica del estado del arte sobre los programas de acompañamiento para estudiantes universitarios.

En un tercer momento se expone lo correspondiente al concepto de administración, los enfoques administrativos, el enfoque de sistemas y la Metodología de Sistemas Suaves. Inmediatamente después se explica cómo se desarrolló el modelo para el sistema de administración de programas tutoriales, para finalmente mostrar el diseño metodológico y los resultados obtenidos.

LOS FACTORES SUBYACENTES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE TUTORÍA

La implantación e implementación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior públicas del país es relativamente reciente, ya que se inició en los primeros años de la década anterior. Una de las principales razones de la implementación de dichos programas fue tratar de incrementar la eficiencia terminal en licenciatura, tal como fue manifestado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al indicar que entre los imperativos de las instituciones se encuentra, entre otros, el aumento del rendimiento de los estudiantes, así como reducir la reprobación y deserción (ANUIES, 2002), que a la vez son causas que impactan desfavorablemente en la eficiencia terminal.

Sin embargo, en dicho imperativo se encontraba la exigencia subyacente de las autoridades educativas nacionales hacia las instituciones para mejorar la eficiencia terminal, entendida ésta como el cociente resultante del número de estudiantes que termina una carrera, en el tiempo establecido por el plan de estudios, en relación con el número de estudiantes que la iniciaron (Martínez Rizo, 2001).

No obstante el origen de ese imperativo y de esa preocupación, fue derivado de que poco antes de su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que ocurrió el 18 de mayo de 1994, México pidió a esa entidad multinacional "realizar un examen sobre el estado de sus estudios superiores" (OCDE, 1997, p. 145). Una vez concluido dicho examen en marzo de 1996, la comisión enviada por la OCDE para tal fin emitió diversas recomendaciones, una de ellas fue la de "desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación a los escolares y estudiantes universitarios" (OCDE, 1997, p. 236).

Posteriormente y de manera casi inmediata, en 1998, la ANUIES acordó el inicio de un análisis colectivo para construir la visión del sistema de educación superior que esa asociación propuso para el país para el año 2020. Uno de los objetivos propuestos fue que "para el año 2001 la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) habrán diseñado y puesto en práctica programas institucionales de tutoría y de apoyo a la formación integral de los estudiantes.

teniendo en cuenta las características de su propio alumnado..." (ANUIES, 1999, p. 212).

Esta recomendación no fue desatendida, ya que para 1999 la ANUIES, a través de su Secretaría General Ejecutiva, convocó a una reunión a académicos e investigadores de siete universidades públicas, pertenecientes a esa asociación, así como también a un representante del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) y de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (González y Romo, 2005). El objetivo de esa reunión fue diseñar una propuesta para la organización e implementación de programas de tutoría para estudiantes de licenciatura (Romo, 2005).

Un año después, la estrategia de implementar la tutoría en las Instituciones de Educación Superior públicas cobró mayor fuerza al convertirse en tema de política pública, ya que dentro del objetivo estratégico 3.3.2 del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006), referente a la educación superior de buena calidad y específicamente en la línea de acción "b", del objetivo particular número 1, se señala el promover que los proyectos que conformen el programa integral de fortalecimiento institucional consideren, entre otros aspectos, la atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría (PNE 2001-2006).

Además, en la línea de acción "a" del objetivo particular número 2 se expresa el propósito de promover en las Instituciones de Educación Superior públicas el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por finalidad incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren la tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo (PNE 2001-2006).

Para la actual administración federal, el programa de apoyo por medio de la tutoría ha tenido también una significativa relevancia, ya que en la estrategia 14.2, del objetivo número 14, eje III, del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se menciona que "se ampliará, como en el caso de la educación media superior, la operación de los sistemas de apoyo tutoriales, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión de sus estudios" (PND 2007-2012, p. 197).

Lo expuesto en el PND 2007-2012, en lo referente a los programas de tutorías, se hace también evidente como política sectorial, pues en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, la quinta línea de acción, de la estrategia 1.14, objetivo I, habla sobre el aumento de plazas así como de apoyos para la incorporación de Profesores de Tiempo Completo con perfil deseable para apoyar a la tutoría de alumnos (PSE 2007-2012).

Además, en la primera línea de acción, de la estrategia 1.15, del mismo objetivo I, se refuerza lo expresado en el párrafo anterior, pues se indica claramente que se fomentará la operación de programas de apoyo a los estudiantes, por lo que se habrá de "contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico" (PSE 2007-2012, p. 27).

Por lo anteriormente expuesto se puede afirmar que México atendió cabalmente, y de manera oficial, una de las recomendaciones que la OCDE le hiciera en 1996. A la vez, la evidencia indica que desde el año 2000 ha sido innegable que, por lo menos en el discurso, ha existido interés por parte de las autoridades del país por los programas de apoyo a los estudiantes a través de la tutoría, mismo que se ha manifestado al incorporar este tema a alumnos, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

LOS PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En otros países la orientación es entendida como un proceso de ayuda dirigida a los estudiantes universitarios en aspectos de carácter académico, profesional o personal, y que es brindado por las propias Instituciones de Educación Superior (Vidal, Vieira y Barrio, 2005).

Dichos programas de orientación son conocidos con diferentes nombres y es frecuente encontrar que la literatura se refiere a ellos como *Guidance*, que puede ser entendido como guía u orientación (Vote, 1995); *Counseling*, interpretado como consejería o aconsejar (Vote, 1995); *Tutoring*, tutoría, tener o contar con un tutor (Potter, 1997); y *Mentoring*, tener un mentor (Douglas, 1997).

Así se encuentra que, en lo referente a orientación, Carter y McNeill (1998) tratan el funcionamiento del programa por medio de la orientación convenida entre iguales en los cursos de inducción en tres (de seis) universidades del Reino Unido. Por su parte, Sink y McDonald (1998) presentan la evolución que tuvo la orientación y la consejería en el siglo XX, destacando el hecho de que durante las décadas de los años 70 y 80 de ese siglo algunos modelos organizacionales que enfatizaban el pensamiento de sistemas y la teoría del desarrollo fueron propuestos para estos programas. Lo anterior obligó a considerar a la orientación y la consejería como programas de orientación global, caracterizados por una estructura organizacional que considera las competencias de los estudiantes, componentes estructurales (definición del programa y los supuestos), componentes del programa (planeación, objetivos, planificación, servicios de respuesta y el apoyo del sistema de actividades), los recursos (humanos y financieros) y el apoyo de la comunidad.

Gysbers y Henderson (2001) exponen la estructura organizacional imperante de esos amplios programas, en los cuales el sistema de soporte o de apoyo está constituido principalmente por el sistema de administración del programa de orientación y consejería, ya que permite administrar todas las actividades y procesos.

El sistema de administración es, por su naturaleza, un importante componente del programa que lamentablemente es pasado por alto o solo minimamente considerado y apreciado, no obstante su importancia, ya que sin un sistema de administración los otros tres componentes del programa de orientación resultarían ineficaces.

Por su parte, Watts y Sultana (2004) presentan una síntesis de los principales resultados obtenidos en tres estudios comparativos de las políticas nacionales de programas de orientación, mismos que fueron realizados conjuntamente por la OCDE, la Comisión Europea y el Banco Mundial.

Entre los resultados destacan aspectos que indican que los sistemas de orientación requieren de políticas orientadas a lo siguiente: que las decisiones sobre asignación de recursos para los sistemas de orientación sea prioritaria; garantizar una mayor diversidad en los tipos de servicios que están disponibles; así como la forma en que se ofrecen, y esto incluye un mayor número de personal

Lo expuesto en el PND 2007-2012, en lo referente a los programas de tutorías, se hace también evidente como política sectorial, pues en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, la quinta línea de acción, de la estrategia 1.14, objetivo I, habla sobre el aumento de plazas así como de apoyos para la incorporación de Profesores de Tiempo Completo con perfil deseable para apoyar a la tutoría de alumnos (PSE 2007-2012).

Además, en la primera línea de acción, de la estrategia 1.15, del mismo objetivo I, se refuerza lo expresado en el párrafo anterior, pues se indica claramente que se fomentará la operación de programas de apoyo a los estudiantes, por lo que se habrá de "contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico" (PSE 2007-2012, p. 27)

Por lo anteriormente expuesto se puede afirmar que México atendió cabalmente, y de manera oficial, una de las recomendaciones que la OCDE le hiciera en 1996. A la vez, la evidencia indica que desde el año 2000 ha sido innegable que, por lo menos en el discurso, ha existido interés por parte de las autoridades del país por los programas de apoyo a los estudiantes a través de la tutoría, mismo que se ha manifestado al incorporar este tema a alumnos, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

LOS PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En otros países la orientación es entendida como un proceso de ayuda dirigido a los estudiantes universitarios en aspectos de carácter académico, profesional o personal, y que es brindado por las propias Instituciones de Educación Superior (Vidal, Vieira y Barrio, 2005).

Dichos programas de orientación son conocidos con diferentes nombres y es frecuente encontrar que la literatura se refiere a ellos como *Guidance*, que puede ser entendido como guía u orientación (Vote, 1995); *Tutoring*, tutoría, tener o contar con un tutor (Potter, 1997); y *Mentoring*, tener un mentor (Douglas, 1997).

Así se encuentra que, en lo referente a orientación, Carter y McNeill (1998) tratan el funcionamiento del programa por medio de la orientación convenida entre iguales en los cursos de inducción en tres (de seis) universidades del Reino Unido. Por su parte, Sink y McDonald (1998) presentan la evolución que tuvo la orientación y la consejería en el siglo XX, destacando el hecho de que durante las décadas de los años 70 y 80 de ese siglo algunos modelos organizacionales que enfatizaban el pensamiento de sistemas y la teoría del desarrollo fueron propuestos para estos programas. Lo anterior obligó a considerar a la orientación y la consejería como programas de orientación global, caracterizados por una estructura organizacional que considera las competencias de los estudiantes, componentes estructurales (definición del programa y los supuestos), componentes del programa (planeación, objetivos, planificación, servicios de respuesta y el apoyo del sistema de actividades), los recursos (humanos y financieros) y el apoyo de la comunidad.

Gysbers y Henderson (2001) exponen la estructura organizacional imperante de esos amplios programas, en los cuales el sistema de soporte o de apoyo está constituido principalmente por el sistema de administración del programa de orientación y consejería, ya que permite administrar todas las actividades y procesos.

El sistema de administración es, por su naturaleza, un importante componente del programa que lamentablemente es pasado por alto o solo mínimamente considerado y apreciado, no obstante su importancia, ya que sin un sistema de administración los otros tres componentes del programa de orientación resultarían ineficaces.

Por su parte, Watts y Sultana (2004) presentan una síntesis de los principales resultados obtenidos en tres estudios comparativos de las políticas nacionales de programas de orientación, mismos que fueron realizados conjuntamente por la OCDE, la Comisión Europea y el Banco Mundial.

Entre los resultados destacan aspectos que indican que los sistemas de orientación requieren de políticas orientadas a lo siguiente: que las decisiones sobre asignación de recursos para los sistemas de orientación sea prioritaria; garantizar una mayor diversidad en los tipos de servicios que están disponibles, así como la forma en que se ofrecen, y esto incluye un mayor número de personal

e infraestructura; mejorar la educación y formación de los profesionales de orientación; mejorar la información para la formulación de políticas públicas incluida la mejor recopilación de datos sobre los recursos financieros y humanos que se dedican a atender la carrera de orientación, las necesidades y satisfacción de los usuarios por el servicio; y la elaboración de mecanismos de control de calidad.

Es necesario que los sistemas de orientación sean visualizados como un todo coherente, pues al no ser un sistema simple, por estar constituido por múltiples subsistemas que abarcan desde la educación básica hasta la educación superior, así como en otros sectores, cada una de las partes debe ser vista como una fracción del todo a fin de lograr esa coherencia.

Vidal, Vieira y Barrio (2005), así como Vieira (2008), exponen las características generales del modelo de evaluación del sistema de apoyo al estudiante en las universidades españolas, manifiestan dentro de esas características que el sistema de apoyo y orientación al estudiante es un proceso básico de apoyo como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que está formado por un amplio abanico de funciones, cuyo objetivo prioritario es facilitar al estudiante su etapa inicial, su posterior permanencia en la universidad así como la futura inserción en el mercado laboral mediante el desarrollo de diversas capacidades.

En cuanto a la consejería, se ha encontrado que Harrison (1992) indica que los programas de asistencia y consejería promueven la toma de conciencia tanto institucional como individual de los problemas asociados con el uso y abuso de la droga y el alcohol.

Surtees, Pharoah y Wainwright (1998) manifiestan la importancia del seguimiento de los casos de alumnos de educación superior atendidos por los servicios de asesoría y de apoyo psiquiátrico. Presentan un estudio realizado durante el curso escolar 1993-1994 en la Universidad de Cambridge, que tuvo como objetivo describir los niveles de la morbilidad e identificar los determinantes del cambio de la salud mental de los estudiantes.

Un año después de haberse realizado una primera evaluación, se pidió a los estudiantes que contestaran un cuestionario adicional. Los resultados de

este estudio permitieron constatar altas tasas de depresión y de ansiedad, lo anterior sugiere que los consejeros estudiantiles de la universidad necesitan poder reconocer esos síntomas para determinar los procedimientos más apropiados.

Por su parte, Gysbers (2006) explica la importancia del liderazgo de las autoridades para la plena eficacia de los programas de orientación y asesoramiento, ya que quienes detentan esa autoridad se encuentran en puestos clave para hacer que las cosas sucedan. Sin el liderazgo de la autoridad no se puede lograr que el programa sea plenamente eficaz.

Potter (1997) explora el origen, impacto y evolución de la tutoría de estudiantes en Reino Unido, como una acción por medio de la cual tanto maestros como alumnos, todos ellos voluntarios de universidades y colegios, trabajan juntos una tarde a la semana, por un período mínimo de 10 semanas, ayudando a otros alumnos con sus estudios. El modelo considera el rol del tutor de tal forma que, en algún momento, permite a todos los estudiantes la posibilidad de ser tutores de otros alumnos y, en otros momentos, ser tutorados también por estudiantes.

Dickinson (2000) identifica las habilidades desarrolladas por los estudiantes de la universidad de Surrey (Reino Unido) que participaron en el programa de tutoría de estudiantes implantado en 1991 en esa institución. Actualmente los estudiantes tutores son en su mayoría estudiantes de alguna licenciatura universitaria, que se ofrecen como voluntarios para ayudar a profesores de escuelas y colegios en sus clases, durante un período de tiempo determinado.

A la vez, se tiene que Potolsky, Cohen y Saylor (2003) presentan los resultados de la investigación que realizaron en la escuela de enfermería de la universidad estatal de San José, California.

Los resultados de este estudio demostraron que los estudiantes que asistieron a cuatro o menos sesiones de tutoría tuvieron una mejor actuación en los cursos de prerrequisito que aquellos que asistieron a cinco o más.

En lo que respecta a los programas de mentoría, la literatura reporta lo realizado por Ehrlich, Hansford y Tennent (2004), que sintetizan lo publicado

en más de 300 artículos relacionados con los programas formales de *mentoring*, habiendo encontrado diferencias entre ellos, por ejemplo: algunos programas entrenan a los mentores y otros no; en algunos, los pupilos seleccionan al mentor, en otros, el programa decide la ubicación y frecuencia de las reuniones, mientras que otros dejan que decidan los participantes. Una situación similar ocurre con las evaluaciones del programa, pues mientras algunos de ellos son evaluados con técnicas vagas e imprecisas, otros no son evaluados. También se reporta que, entre las dificultades a las que se enfrenta el programa, destacan la falta de compromiso, organización y financiamiento de las propias instituciones en donde se implementó.

Un hallazgo importante lo constituye el hecho que los programas de mentoría implementados en el contexto educativo fueron producto de una decisión precipitada por la expectativa de obtener en el menor tiempo los logros que el programa ofrece. A la vez, se identificó que la planeación estratégica es muy necesaria para implementar los programas de mentoría, ya que al decidir la puesta en marcha de éstos debe asegurarse también la disponibilidad de los recursos financieros y humanos, además de las políticas de cómo se seleccionará el personal, entrenamientos a los participantes y los requisitos de evaluación de los participantes y del programa.

Gay (1994) destaca que uno de los más exitosos y efectivos modelos para los programas de mentoría ha sido el desarrollado por Gray (Citado por Gay, 1994), el cual contempla la necesidad previa de establecer los objetivos, el diseño organizacional y la planeación de carrera.

Gibb (1994) expone que la administración y desarrollo de los esquemas formales de mentoría dependen también de las evaluaciones y por tanto debe considerarse los resultados del programa, la contribución de éste para lograr expectativas más amplias y sus costos.

Finalmente, Douglas (1997) establece que las características o componentes de éxito de los programas de mentoría parecen agruparse en torno a cinco temas: el apoyo para la organización del programa; la claridad de sus objetivos, las expectativas y los roles; los participantes: su elección y actuación; la selección cuidadosa y los procedimientos para ofrecer el programa de apoyo, así como el seguimiento continuo y la evaluación.

LOS PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CONTEXTO NACIONAL

Una de las primeras referencias sobre la tutoría en México lo constituye la publicación que hizo la ANUIES en el año 2002 sobre los programas institucionales de tutoría. En la misma se presenta el modelo propuesto para la organización y funcionamiento de éstos.

Este modelo consta de tres áreas fundamentales: planeación y organización del sistema de tutoría; el ámbito propiamente de la tutoría y los programas de mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde en cada una de esas áreas integran diferentes actividades; además de la existencia de un módulo de evaluación.

En lo que respecta a la organización e implantación del programa de tutoría en las Instituciones de Educación Superior, presenta un flujo de actividades a realizar en seis fases, así como quiénes deben intervenir en cada una.

Sin embargo, fuera de lo antes mencionado, las publicaciones sobre tutoría en el ámbito nacional son pocas y la mayoría de ellas contienen experiencias muy puntuales de la parte operativa, como la realizada por Castellanos, Venegas y Ramírez (2003), editada por la ANUIES y la Universidad de Colima. En ella, ocho instituciones de la región centro-occidente de la ANUIES presentan las experiencias tenidas en la aplicación de los sistemas de tutoría en algunas dependencias de educación superior de esas universidades.

Otros trabajos de cortes similares al anterior fueron presentados en el I Foro Regional de Sistemas Institucionales de Tutoría, promovido por el grupo denominado Red de Universidades del Noreste (REUNE), constituido por las universidades autónomas de Coahuila, Juárez de Durango, Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí y Zacatecas (REUNE, 2004). Además de lo anterior, resalta el hecho de que a partir de 2004 la ANUIES ha convocado cada dos años a los denominados encuentros nacionales de tutorías que han tenido como sede las universidades de Colima, en 2004; Nuevo León, en 2006; Puebla, en 2008; y Universidad Veracruzana, en 2010.

Sin embargo, en la literatura revisada no se encontraron evidencias de la

existencia de un modelo de administración con un enfoque sistémico para estos programas, así como tampoco métricas derivadas del mismo que manifiesten la opinión de los alumnos hacia esos programas y que permitan implícitamente evaluar el modelo y el servicio.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación radica en diseñar y desarrollar un modelo de administración para los programas institucionales de tutoría empleando un enfoque de sistemas, que permita proveer evidencia del porcentaje de actividades del proceso administrativo realizadas de manera previa a la puesta en operación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior públicas.

EL CONCEPTO DE ADMINISTRACIÓN

En la bibliografía sobre el tema existe un amplio número de acepciones sobre el concepto de administración, algunas de ellas la consideran como una idea de actividad mental, otras como un proceso en el cual se requiere planear, organizar, dirigir y controlar, o bien el realizar actividades y tareas de manera eficiente para alcanzar metas.

Así, se encuentra que para Terry (1980) es un proceso distintivo que consiste en planear, organizar, ejecutar y controlar para determinar y lograr los objetivos manifestados, mediante el uso de seres humanos y de otros recursos.

Mientras que Stoner y Freedman (1994) expresan que es el proceso de planear, organizar, liderar y controlar el trabajo de los miembros de una organización y de utilizar todos los recursos disponibles de la empresa para alcanzar los objetivos organizacionales establecidos.

Por su parte, Chiavenato (1999) indica que es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de los recursos para lograr los objetivos.

Para Rodríguez (2006) es el proceso integral para planear, organizar e integrar una actividad o relación de trabajo, la que se fundamenta en la utilización de recursos para alcanzar un fin determinado.

Por lo antes expuesto, se podrá observar que la mayoría de las acepciones sobre la administración indican que es un proceso, entendiéndose éste como una forma sistemática de hacer las cosas (Stoner y Freedman, 1994). Ahora bien, al considerar lo expresado por Stoner y Freedman (1994), Chiavenato (1999) y Rodríguez (2006), se deduce entonces que el proceso administrativo se compone por la planeación, organización, dirección y control, aunque Rodríguez (2006) incorpora la integración.

LOS ENFOQUES EN LA ADMINISTRACIÓN

Koontz (1961), en la década de los años 60 del siglo anterior, clasificó las diferentes escuelas de la teoría administrativa existentes hasta esa fecha (a las cuales llamó enfoques) en seis grupos: del proceso administrativo, empírico, del comportamiento humano, de los sistemas sociales, de la teoría de decisiones y matemático.

Dos décadas más tarde, el mismo Koontz (1980) se encontró que se habían incrementado a 11 enfoques: el empírico o de casos, del comportamiento interpersonal, del comportamiento grupal, de sistemas cooperativos, de sistemas socio-técnicos, de teoría de decisiones, de sistemas, matemático o de la ciencia de la administración, de contingencia o situacional, de los roles administrativos y el enfoque operacional, y para 1991 agregó la estructura McKinsey a los anteriormente citados (Koontz y Wehrich, 1991).

Dentro del amplio espectro de enfoques que existen actualmente en la administración, como lo expresó Koontz, la presente investigación será realizada empleando el de sistemas y utilizando también una metodología que se ha desarrollado bajo esta misma orientación.

EL ENFOQUE DE SISTEMAS

Considerando que la síntesis es la acción o efecto de pasar de lo más simple a lo más complejo (Ferrater, 1998), puede entonces decirse que el método sintético pasa de unos cuantos pensamientos u objetos simples a una serie de pensamientos u objetos compuestos.

Además, Ackoff (1998) considera que la síntesis es la clave del pensamiento sistémico, así como el análisis lo fue para el método científico. Ambos procesos, análisis y síntesis, son complementarios. El análisis se concentra sobre la estructura y revela cómo trabajan las cosas, mientras que la síntesis se concentra en la función y revela por qué operan las cosas como lo hacen. De aquí que el análisis produce conocimiento, mientras que la síntesis genera comprensión. Con el primero podemos describir, mientras que con el segundo podemos explicar.

Al tomar en cuenta que el pensamiento sintético considera que el objeto a estudiar es parte de un todo más grande, implícitamente se está considerando al expansionismo, el cual "es una doctrina que sostiene que todos los objetos, eventos y experiencias son partes de todos mayores" (Ackoff, 1992a, p. 14), pero además de lo anterior, en el modo sintético el objeto estudiado se explica en función del papel que juega en ese sistema mayor, de ahí que "al modo sintético de pensamiento se le llame enfoque de sistema" (Ackoff, 1992a, p. 17) o pensamiento sistémico, y cronológicamente se puede considerar la década de los años 40 del siglo pasado como el inicio de la era de los sistemas.

El enfoque de sistemas o pensamiento sistémico tiene sus fundamentos en la teoría general de sistemas, de la cual Bertalanffy manifestó que no es "una moda efímera o técnica reciente... la noción de sistemas es tan antigua como la filosofía europea... y puede remontarse al pensamiento aristotélico" (Von Bertalanffy, 1972, p. 407).

LA METODOLOGÍA DE SISTEMAS SUAVES

En la Metodología de Sistemas Suaves (MSS) el objetivo está orientado hacia un enfoque basado en la articulación y promulgación de un proceso sistémico de aprendizaje (Checkland, 1994).

Von Bullow (citado en Checkland, 1994) describe a la MSS como una metodología cuyo propósito es introducir mejoras en las áreas de interés e involucrar a la gente que se encuentra dentro en un ciclo de aprendizaje, que idealmente no tiene fin.

La metodología contempla dos áreas distintas en las cuales hay diferentes actividades inmersas en un número determinado de estadios.

Los estadios 1 y 2 son una fase de expresión durante la cual se hace un intento por construir la imagen más rica posible, no del problema, sino de la situación en la cual se percibe que hay un problema. El estadio 3 involucra el identificar y nombrar algunos sistemas que pudieran ser pertinentes al problema supuesto y en preparar definiciones concisas (definiciones raíz) de lo que estos sistemas son, a fin de obtener una formulación explícita de la naturaleza de algunos sistemas que subsecuentemente se van a considerar como pertinentes para resolver la situación-problema. El estadio 4 consiste en la creación de modelos conceptuales de los sistemas de actividad humana nombrados y determinados en las definiciones raíz. El estadio 5 consiste en llevar al mundo real los modelos obtenidos en el estadio 4 para confrontarlos con las percepciones que satisfagan. En el estadio 6 se definirán posibles cambios que simultáneamente satisfagan dos criterios: que sean cambios deseables y al mismo tiempo viables, dadas las actitudes y las estructuras de poder prevaecientes. Finalmente, el estadio 7 involucra llevar a cabo acciones basadas en el estadio 6 para mejorar la situación problema (Checkland, 1993).

EL MODELO PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LOS PROGRAMAS TUTORIALES

Un modelo es una representación de la realidad o de una parte de ésta seleccionada del mundo, que nos permite ver con mayor claridad las relaciones de dependencia o de asociación (Tejeda, 2008), "una representación parcial del universo" (Yurén, 1980, p.58) o una "simplificación del mundo real, usado para presentar relaciones complejas en términos sencillos" (Stoner y Freedman, 1994, p. 9).

El diseño del modelo propuesto en esta investigación, por medio de la Metodología de Sistemas Suaves, se inició en el estadio 4, en el cual se puede, o no, involucrar a las personas que se encuentran inmersas en la situación problema, lo anterior dependiendo de las circunstancias del estudio.

El estadio 4 consiste en la creación de modelos conceptuales de los

sistemas de actividad humana considerados como necesarios para lograr los objetivos de la parte del sistema analizada.

Para lo anteriormente expuesto se consideró lo planteado por Koontz y Weihrich (2006), que manifiestan que las funciones administrativas son aquellas que están orientadas a la planeación, organización, integración, dirección y control, así como también lo expuesto por Chiavenato (1999), que menciona que la planeación, organización, dirección, coordinación y control constituyen el llamado proceso administrativo, ya que son actividades administrativas fundamentales.

Considerando los planteamientos anteriores, se puede también tomar lo propuesto por Rodríguez (2003, p. 178) en el sentido de que "el sistema administrativo lo conforman los sistemas a través de los cuales, un organismo social planea, organiza, dirige y controla sus actividades para conseguir sus planes y objetivos utilizando los recursos necesarios".

Ahora, si a lo anteriormente dicho se añade lo expuesto por Kast y Rosenzweig (1988), que manifiestan que el sistema administrativo abarca toda la organización, misma que está relacionada con su medio ambiente y en la cual se deben fijar los objetivos, desarrollar planes estratégicos y operativos, diseñar la estructura y establecer procesos de control, se tiene entonces que al integrar la definición de sistema con las actividades fundamentales del proceso administrativo, el sistema de administración está formado por un conjunto de elementos (las funciones administrativas) interrelacionados, que se encuentran interactuando entre sí mismos y con el medio ambiente del sistema.

Esos elementos interrelacionados son los subsistemas de planeación, organización, integración de recursos, dirección y control, que constan, a la vez, de un conjunto de elementos interrelacionados, que por su naturaleza deben estar articulados al todo del cual cada subsistema es una parte.

EL DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se realiza una descripción de la estrategia metodológica empleada

para realizar esta investigación, señalando el tipo de estudio, el contexto de la investigación, la población considerada, la muestra estudiada, la definición de variables y la manera de efectuar su medición, así como la confiabilidad de los instrumentos empleados para recolectar la información. Además se explica el proceso para la recolección de la información y el tipo de análisis estadístico realizado.

1. Tipo de estudio y características de la muestra

Las características principales de esta investigación son:

- El enfoque es cuantitativo, ya que utiliza la recolección y el análisis de los datos para contestar las preguntas de investigación y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población (Hernández *et al.*, 2003).
- No experimental, puesto que no se manipularon deliberadamente las variables y no se construyó ninguna situación, sino que se observaron situaciones ya existentes (Hernández *et al.*, 2003).
- Transversal-descriptivo, dado que se recolectaron datos en un solo momento y en un tiempo único, además que se proporciona una visión de un evento o de una situación, a fin de indagar la incidencia y los valores que manifiestan una o más variables, (Hernández *et al.*, 2003).

La muestra considerada fue no probabilística y por conveniencia, ya que se buscó que los maestros participantes que fueron invitados tuvieran experiencia en la implementación del programa de tutoría en sus respectivas universidades, así como una destacada participación en el mismo proceso para establecer contacto con los expertos de otras universidades del país, por recomendación de aquellos que primero aceptaron participar. Se solicitó el apoyo a docentes de las universidades de Campeche, Coahuila, Colima, Durango, Guanajuato, Metropolitana-Xochimilco, Nayarit, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí,

Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, UNAM y Zacatecas. Finalmente, solo se logró la colaboración de 10 maestros del mismo número de instituciones.

En la petición de colaboración que se realizó a los maestros de las universidades participantes se hizo el compromiso de mantener bajo reserva tanto los nombres de los profesores como de su universidad de adscripción.

2. Definición de variables

Una variable es la propiedad que puede cambiar y cuya transformación es susceptible de medirse (Hernández *et al.*, 2003), o bien, "un atributo o cualidad de los objetos que puede observarse y medirse y que tiene una variación o cambio de valor" (Ander-Egg, 1989, p. 101).

Considerando al sistema de administración como un conjunto de elementos interrelacionados, que se encuentran actuando entre sí mismos y su medio ambiente, puede decirse que el sistema de administración depende de sus actividades fundamentales: planeación, organización, integración de recursos, dirección y control. Por ello, son variables en esta investigación:

- a) Planeación, que "es el acto de proyectar hoy, un futuro deseado así como los medios efectivos para conseguirlo" (Ackoff, 1992b, p. 13).
- b) Organización, definida como "el proceso de disponer y destinar el trabajo, la autoridad y los recursos entre los miembros de la institución en una forma tal que puedan lograr los objetivos de manera eficiente" (Stoner y Freeman, 1994, p. 9).
- c) Integración de recursos, entendidos como "el conjunto de bienes que son necesarios proveer, para que un organismo opere hacia objetivos predeterminados" (Rodríguez, 2006, p. 295).
- d) Dirección, que "es el proceso de influir sobre las personas para que contribuyan a las metas de la organización y del grupo" (Koontz y Weihrich, 1991, p. 320).
- e) Control, que consiste en "la medición y corrección del desempeño con el fin de asegurar que se cumplan los objetivos" (Koontz y Weihrich, 1991, p. 419).

3. Medición de variables

El término medir es definido como el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos y es realizado mediante un plan explícito y organizado para clasificar los datos disponibles en términos que el investigador tiene en mente, lo que en términos cuantitativos equivale a decir: "capturo verdaderamente la realidad que deseo capturar" (Hernández *et al.* 2003, p. 345).

Para este estudio se utilizó como instrumento de medición un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, es decir, un cuestionario que fue elaborado a partir del modelo desarrollado en este estudio. La elaboración de los reactivos se hizo considerando las diferentes actividades que integran los procesos que conforman el modelo propuesto para la administración de los programas tutoriales.

4. El instrumento de captación de información

Todas las preguntas que integran el cuestionario aplicado a los maestros fueron de carácter cerrado. La primera opción de respuestas, en cada ítem, es de tipo nominal.

El cuestionario constó de seis secciones con un total de 245 ítems. La sección de aspectos generales se integró con 13 ítems. La sección correspondiente a la variable planeación la integran los aspectos siguientes: la planeación de factores externos, P1 (nueve ítems); la planeación de factores internos, P2 (siete ítems); la elección del modelo y la determinación de objetivos, P3 (13 ítems); la elección de alternativas, su evaluación y selección, P4 (11 ítems); el planteamiento de proyecciones de referencia, P5 (nueve ítems); y los objetivos de operación y la definición de procedimientos, P6 (16 ítems); y los objetivos para la mejora del PIT, de su sistema de administración, su diseño y desarrollo, P7 (11 ítems), dando un total de 76 ítems para esta sección.

La sección correspondiente a organización considera los aspectos siguientes: la división y especialización del trabajo y la identificación de operaciones, O1 (22 ítems); la delegación de responsabilidades y toma de

decisiones, O2 (15 ítems); los documentos, O3 (nueve ítems); responsabilidad, autoridad, comunicación y requisitos de ingreso o retiro del PIT, O4 (12 ítems); revisión previa de las necesidades elementales del PIT, O5 (siete ítems), sumando un total de 65 para esta sección.

El apartado correspondiente a integración de recursos comprende los aspectos siguientes: recursos necesarios a futuro, selección y estímulos, capacitación y aspectos laborales (13 ítems); obtención de los recursos (seis ítems); y suministro de los recursos (16 ítems).

Los elementos considerados para el aspecto de dirección fueron: comunicación, liderazgo, compromiso y control, sin embargo, cabe precisar que en el instrumento de recolección de información los ítems abarcan los conceptos anteriores, pero fueron agrupados todos bajo el nombre de Dirección, con un total de 14 ítems.

Las partes que forman la sección denominada control son: control de documentos (ocho ítems), control de los registros (dos ítems), revisión de las máximas autoridades y la dirección de la entidad académica (tres ítems), aportación de la revisión (siete ítems), resultados de la revisión (tres ítems), verificación de los participantes aceptados (dos ítems), medidas del control del servicio (seis ítems), planeación e implementación del monitoreo (seis ítems) y política de mejoramiento (cinco ítems), siendo un total de 43.

5. Estrategia de recolección de datos

Previo a la aplicación del instrumento se realizó una prueba piloto, con cuatro maestros con experiencia en el programa de tutoría, con el propósito de identificar problemas en la comprensión de las preguntas y en la interpretación de conceptos, el tiempo estimado de respuesta y recibir algunos comentarios y sugerencias para mejorar el instrumento.

Los docentes manifestaron sentirse cómodos al responder, no obstante lo largo del cuestionario, y también expresaron que fue muy interesante el ejercicio. Posteriormente se identificaron a los profesores de cada una de las 15

universidades inicialmente consideradas. Se estableció contacto con ellos a través de correo electrónico y/o telefónicamente, y en todos los casos se les envió la invitación escaneada a su correo electrónico.

El nombre y la institución de los profesores de otras universidades fueron sugeridos y proporcionados por los expertos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), que colaboraron con la prueba piloto del cuestionario o fueron entrevistados.

Hubo el compromiso por parte del investigador de guardar en el anonimato el nombre del maestro y la universidad de adscripción.

El cuestionario fue enviado en un formato que permitía responderlo de manera electrónica y, una vez contestado, regresarlo al investigador. En caso de duda se aclaraba vía electrónica o telefónica. Siete profesores personalmente, algunos vía correo electrónico y tres de ellos fueron entrevistados debido a diferentes motivos.

6. Hipótesis

El número promedio de actividades del proceso administrativo realizadas para la implementación y puesta en operación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior públicas es inferior al 60%.

7. Confiabilidad del instrumento

Se obtuvo la confiabilidad de cada sección del cuestionario, ya que de acuerdo con Hernández *et al.* (2003, p. 346), "la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce resultados iguales".

Para establecer la confiabilidad del instrumento se utilizó la prueba estadística del coeficiente alfa de Cronbach, empleando al software SPSS, la

cual determina la proporción en que los ítems de una prueba miden una misma característica en común, según Hair *et al.* (2005) el acuerdo general sobre el límite inferior para el alfa de Cronbach es de 0.70, aunque puede bajar a 0.60 en la investigación exploratoria.

A la vez, Pardo y Ruiz (2002) señalan que los valores por encima de 0.80 se suelen considerar meritorios y los valores por encima de 0.90, excelentes.

Los resultados de la confiabilidad del instrumento fueron los siguientes:

Tabla 1. Resultados del alfa de Cronbach

| Cuestionario | Número de ítems | Alfa de Cronbach |
|-------------------------|-----------------|------------------|
| No. Total de ítems | 246 | .984 |
| Aspectos generales | 13 | .676 |
| Planeación | 76 | .954 |
| Organización | 65 | .960 |
| Integración de recursos | 35 | .959 |
| Dirección | 14 | .926 |
| Control | 43 | .969 |

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En lo correspondiente a aspectos generales (tabla 2) se encontró que en un 49.23% de las universidades no se realizaron actividades como determinar la secuencia e interacción de los procesos necesarios para el sistema de administración para su aplicación en la institución, determinar los criterios y métodos para garantizar que tanto la operación como el control de estos procesos sean eficientes, garantizar la disponibilidad de los recursos y de la información necesarios para apoyar la operación y monitoreo de estos procesos, implementar las acciones necesarias para lograr los resultados planeados y mejorar estos procesos; finalmente, se detectó que los procesos los ha manejado la institución de acuerdo con los fundamentos de la teoría de la administración.

Tabla 2. Resultados de aspectos generales

| | | Sí | No |
|-----------------------|----|--------|--------|
| 1. Aspectos generales | AG | 64.62% | 35.38% |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al subsistema de planeación, los resultados (tabla 3) muestran que no se consideraron completamente los factores externos y tampoco se reflexionó en la elección del modelo ni en sus objetivos, no se realizaron plenamente las proyecciones de referencia ni se elaboraron de manera completa las políticas de operación, no se definieron los procedimientos y no se consideró el plantear acciones para la mejora del programa institucional de tutoría ni de su sistema de administración.

En promedio se tiene que un 38.03% de las universidades no efectuaron las acciones contempladas para el subsistema de planeación.

Tabla 3. Resultados del subsistema de planeación

| | | Sí | No |
|---|----|--------|--------|
| 2. Subsistema de planeación | | | |
| 2.1 Factores externos | P1 | 54.44% | 45.56% |
| 2.2 Factores internos | P2 | 80.00% | 20.00% |
| 2.3 Elección del modelo y la determinación de objetivos | P3 | 62.31% | 37.69% |
| 2.4 Planteamiento de alternativas, su evaluación y selección | P4 | 71.82% | 28.18% |
| 2.5 Elaboración de proyecciones de referencia | P5 | 51.11% | 48.89% |
| 2.6 Elaboración de políticas de operación y definición de procedimientos | P6 | 55.00% | 45.00% |
| 2.7 Objetivos para la mejora del PIT y de su sistema de administración, su diseño y desarrollo. | P7 | 59.09% | 40.91% |
| Promedio | P | 61.97% | 38.03% |

Fuente: Elaboración propia

Lo encontrado para el subsistema de organización (tabla 4) manifiesta que no se cuenta con un sistema de administración documentado que soporte y apoye todas las actividades requeridas en la operación del programa de tutoría y no se efectuaron acciones tendientes a elaborarlo, así mismo, las instituciones no elaboraron ni implementaron los requisitos de ingreso y retiro del programa de maestros y alumnos. En promedio, un 36.89% de las universidades no realizaron plenamente las acciones del subsistema de organización.

Tabla 4. Resultados del subsistema de organización

| 3. Subsistema de organización | | Sí | No |
|---|----|--------|--------|
| 3.1 División y especialización del trabajo y la identificación de operaciones | O1 | 82.73% | 17.27% |
| 3.2 Delegación de responsabilidades y toma de decisiones | O2 | 76.00% | 24.00% |
| 3.3 Documentos | O3 | 44.44% | 55.56% |
| 3.4 Responsabilidad, autoridad, comunicación y requisitos de ingreso o retiro del PIT | O4 | 56.67% | 43.33% |
| 3.5 Revisión previa de las necesidades elementales del PIT | O5 | 55.71% | 44.29% |
| Promedio | O | 63.11% | 36.89% |

Fuente: Elaboración propia

El subsistema de integración de recursos ha sido el que registra los valores más bajos (tabla 5) y los aspectos que no se consideraron para la puesta en operación del PIT fueron los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros necesarios para el funcionamiento del programa.

Tampoco se consideraron los mecanismos de invitación, reclutamiento y selección de personal, las áreas en donde a futuro se pueden tener faltantes de personal, los mecanismos de estímulos y reconocimiento, los programas de capacitación y desarrollo, los canales y medios para el manejo de toda la información de remuneraciones, los canales y medios para el programa, así como los procedimientos para la que sea necesaria y genere el programa, así como los procedimientos para la retención de personal competente. En promedio, un 54.7% de las universidades no realizaron plenamente las acciones tendientes a la integración de recursos.

Tabla 5. Resultados del subsistema de integración de recursos

| 4. Subsistema de integración de recursos | | Sí | No |
|--|-----|--------|-------|
| 4.1 Recursos necesarios a futuro, selección y estímulos, capacitación y aspectos laborales | IR1 | 40.00% | 60.0% |
| 4.2 Obtención de los recursos | IR2 | 34.55% | 65.4% |
| 4.3 Suministro de los recursos | IR3 | 61.25% | 38.8% |
| Promedio | IR | 45.27% | 54.7% |

Fuente: Elaboración propia

El subsistema de dirección (tabla 6) ha sido el segundo peor evaluado, pues de las acciones no realizadas destaca el hecho de que las autoridades y el director de la entidad académica no definieron ni comunicaron a los participantes del Programa Institucional de Tutoría:

- Los mecanismos para que los participantes involucrados en el programa comprendan y contribuyan de manera eficiente al logro de los objetivos.
- La mejor manera de dirigir los diferentes procesos del PIT a fin de lograr los mejores rendimientos y que éstos sean desarrollados con calidad y profesionalismo.
- Quién, cuándo, dónde y en qué tiempo se tienen que realizar las actividades del PIT, de acuerdo con el manual de procedimientos.
- Tampoco se ha garantizado la disponibilidad de recursos, el mejorar continuamente la eficiencia del sistema de administración del PIT ni efectuar revisiones constantes para lograr la pertinencia continua.

En promedio, se encontró que un 46.4% de las universidades no atendieron las actividades del subsistema de dirección.

Tabla 6. Resultados del subsistema de dirección

| 5. Subsistema de dirección | | Si | No |
|----------------------------|---|--------|-------|
| Promedio | D | 53.57% | 46.4% |

Fuente: Elaboración propia

Para el subsistema de control (tabla 7) se tiene que en promedio un 45.29% de las universidades no realizaron completamente las actividades respectivas. Entre otros aspectos falta control de los documentos y registros empleados en el PIT, no existe revisión del programa de tutorías ni de su sistema de administración, tampoco existen acciones preventivas ni correctivas, al igual que faltan mediciones y monitoreo.

Tabla 7. Resultados del subsistema de control

| 6. Subsistema de control | | Si | No |
|--|----|--------|--------|
| 6.1 Control de los documentos | C1 | 41.25% | 58.75% |
| 6.2 Control de los registros | C2 | 63.33% | 36.67% |
| 6.3 Revisión de las máximas autoridades y la dirección de la entidad académica | C3 | 43.33% | 56.67% |
| 6.4 Aportación de la revisión | C4 | 61.43% | 38.57% |
| 6.5 Resultado de la revisión | C5 | 70.00% | 30.00% |
| 6.6 Verificación de los participantes aceptados | C6 | 50.00% | 50.00% |
| 6.7 Medidas de control del servicio | C7 | 56.67% | 43.33% |
| 6.8 Planeación e implementación del monitoreo | C8 | 58.33% | 41.67% |
| 6.9 Política de mejoramiento | C9 | 48.00% | 52.00% |
| Promedio | C | 54.71% | 45.29% |

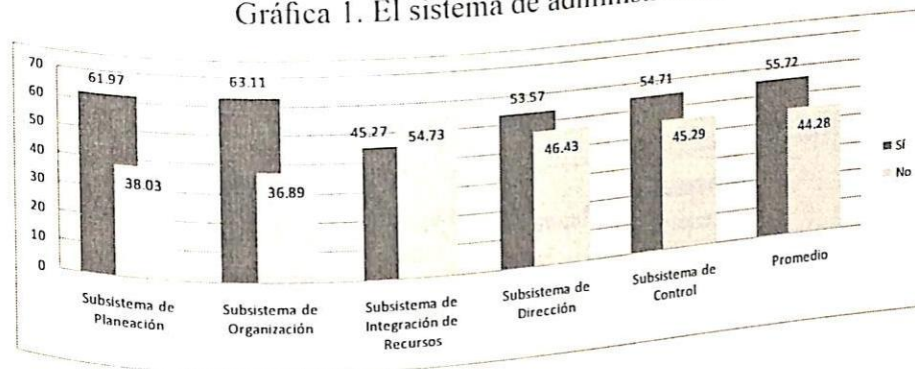
Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Habiéndose expuesto los resultados, ahora se muestran los promedios de las acciones realizadas y de las no efectuadas (figura 1), en donde se puede observar que en 44.28% de las universidades estudiadas no se realizaron las actividades que en conjunto integran un sistema de administración.

Lo anterior pone de manifiesto que en la implementación del programa institucional de tutoría hizo falta mayor planeación, organización, integración de recursos, dirección y control.

Gráfica 1. El sistema de administración



Fuente: Elaboración propia

Posiblemente la causa de no haber realizado las acciones que conforman el sistema de administración haya sido que "la administración es considerada de manera tal que se cree que solo le compete mantener adecuadamente los procedimientos diarios de operación. Por lo que el proceso administrativo lleva un rumbo diferente al previsto por la teoría administrativa" (Pallán, 1978, p. 119-120).

Lo anteriormente manifestado tiene similitud con los resultados del estudio realizado a finales de los años 60 del siglo pasado y auspiciado por la ANUIES (King, 1972), que se realizó en nueve universidades del país y cuyos resultados se publicaron en 1972. Dos de esos resultados, que enseguida se mencionan, corresponden solamente a lo relacionado con el tópico de la administración por ser el área de interés de este capítulo.

El primero de ellos manifiesta la necesidad de un cambio administrativo y que fue expresada como respuesta por los directivos de las universidades estudiadas, mientras que el segundo indica que "la posibilidad de que una institución cumpla sus fines depende, en buena parte, del apoyo administrativo que pueda dar a sus programas" (King, 1972, p. 104).

Además, los coeficientes de correlación de Spearman obtenidos para las variables estudiadas (tabla 8) muestran una muy alta correlación principalmente entre la planeación con la dirección y el control, la integración de recursos con la dirección y el control, así como entre la dirección y el control entre sí.

Tabla 8. Coeficiente de correlación de Spearman para los promedios de las variables consideradas

| Promedios | Aspectos generales | Planeación | Organización | Integración de recursos | Dirección | Control |
|-------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------------|-----------|---------|
| Aspectos generales | 1 | | | | | |
| Planeación | | .695* | | | | .788** |
| Organización | | | 1 | | | .951** |
| Integración de recursos | | | | 1 | | .835** |
| Dirección | | | | | 1 | .896** |
| Control | | | | | | 1 |
| *p < .05; **p < .01 | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Se puede considerar que un proceso de planeación correctamente realizado aumenta la probabilidad de obtener una relación directamente proporcional con las otras variables consideradas, dado que, sistémicamente hablando, "la conducta de cada elemento tiene un efecto sobre la conducta del todo, así como también la conducta de los elementos y sus efectos sobre el todo son interdependientes" (Ackoff, 1998, p.29), es decir, dada la interrelación

existente entre cada una de las etapas del proceso administrativo, el realizar deficientemente un proceso de planeación impactará posteriormente, y de manera desfavorable, en la organización, la integración de recursos, la dirección y el control del proceso a implementar.

Lo anteriormente expresado puede ser extrapolado a todos los proyectos, programas y actividades del quehacer universitario, no obstante que en esta investigación, para efectos de medición, se haya optado por la implementación de los programas institucionales de tutoría, para el cual se evidenció el grado en el cual no fueron consideradas todas las actividades propuestas, de acuerdo con el modelo sugerido, para cada una de las etapas de proceso administrativo.

REFERENCIAS

- Ackoff, R. (1998). *Planificación de la empresa del futuro*. México: LIMUSA.
- Ackoff, R. L. (1992-a). *Rediseñando el futuro*. México: LIMUSA.
- Ackoff, R. L. (1992-b). *Un concepto de planeación de empresas*. México: LIMUSA.
- Ander-Egg, E. 1989. *Técnicas de investigación social* (21ª ed). Argentina: Humanitas.
- ANUIES. (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior* (2ª ed.). México: ANUIES.
- Carter, K., y MacNeill, J. (1998). Coping with the darkness of transition: Students as the leading lights of guidance and induction to higher school. *British Journal of Guidance & Counselling*. (26), 3, 399- 415. Obtenido el 2 de mayo de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Castellanos, A. R., Venegas, A. R., y Ramírez, J. L. (2003). *Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México*. México: ANUIES-Universidad de Colima.
- Checkland, P. (1993). *Pensamiento de sistemas, práctica de sistemas*. México: Noriega.
- Checkland, P., y Sholes, J. (1994). *La metodología de sistemas suaves de acción*. México: Noriega.
- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración* (5ª ed.). Colombia: McGraw Hill.
- Dickinson, M. (2000). An analysis of the accreditation of transferable skills in extra curricular activities within higher education. *Assessment and*

Evaluation in Higher Education. *Academic Research Library*. (25), 1, 61-70. Obtenido el 30 de junio de 2006 de la base de datos Proquest.umi.com.milenium

- Douglas, Ch. A. (1997). *Formal Mentoring Programs in Organizations an annotated bibliography*. Estados Unidos: Center for Creative Leadership, North Carolina.
- Dryden, W., Mearns, D., y Thorne, B. (2000). Counselling in the United Kingdom: Past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling*. (28) 4, 467-483. Obtenido el 2 de julio de 2006 de la base de datos ProQuest.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., y Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*. (40), 4, 518-540. Obtenido el 29 de julio de 2006 de la base de datos ProQuest.
- Ferrater, M. J. (1998). *Diccionario abreviado de filosofía*. México: Hermes.
- Gay, B. (1994). What Is Mentoring? *Education + Training*. (36) 5, 4-7. MCB University Press. Obtenido el 27 de junio de 2006 de la base de datos Emerald.
- Gibb, S. (1994). Evaluating Mentoring. *Education & Training*. (36), 5, 32-39. MCB University Press. Obtenido el 23 de mayo de 2006 de la base de datos Emerald.
- Gysbers N. C., y Henderson, P. (2001, abril). Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Rich History and Bright Future. *Professional School Counseling*. (4) 4, 246-256. Career and Technical Education. Obtenido de la base de datos ProQuest.
- Gysbers, N. C. (2006). Improving School Guidance and Counseling Practices Through Effective and Sustained State Leadership: A response to Miller. *Professional School Counseling*. (9), 3, 245-247. Career and Technical Education. Obtenido de la base de datos ProQuest.

- González, C.R., y Romo L. A.. (2005). *Detrás del acompañamiento, ¿Una nueva cultura docente?*. México: Universidad de Colima-ANUIES.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante* (1ª ed. en español). México: Pearson.
- Harrison, T., y House, C. (1992). School counseling: Student assistance programs. *Education Research Complete*. (65), 5. Obtenido el 20 de junio de 2006 de la base de datos Ebsco Host.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kast Fremont E., y Rosenzweig, J. E. (1988) *Administración en las Organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias*. México: Mc Graw Hill.
- King, R. G., Rangel, A., Kline, D., y Mc Ginn, N. F. (1972). *Nueve Universidades Mexicanas. Un análisis de su crecimiento y desarrollo*. México: ANUIES.
- Koontz, H. (1961, diciembre). The Management Theory Jungle. *Journal of Academy of Management*, 174-188. Obtenido el 23 de marzo de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Koontz, H. (1980). The Management Theory Jungle Revisited. *Academy of Management Review*. 5 (2), 175-187. Obtenido el 23 de marzo de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Koontz, H., y Weihrich, H. (1991). *Elementos de administración*. México: McGrawHill.
- Koontz, H., y Weihrich, H. (2006). *Administración. Una perspectiva global*. México: McGrawHill.

- Martínez-Rizo, F. (2001). *Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*. México: OCDE.
- Pallán, C. (1978). *Bases para la administración de la educación superior en América Latina: El caso de México*. México: INAP.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS II Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Potolsky, A., Cohen, J., y Saylor, C. (2003). Academic performance of nursing students: Do prerequisite grades and tutoring make a difference? *Nursing Education Perspectives*. 24 (5). 246-250. Obtenido el 3 de agosto de 2006 de la base de datos Proquest: proquest.umi.com.milenium.
- Potter, J. (1997). *New directions in student tutoring. Education and Training*. (39), 1, 24-39. Obtenido el 8 de mayo de 2006 de la base de datos Proquest.
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- REUNE. (2004). *Red de Universidades del Noreste: un espacio para compartir experiencias y esfuerzos tutoriales*. Memoria del 1er. Encuentro Nacional de Tutoría Junio, 2004. Colima, México: SEP-ANUIES-U de C.
- Rodríguez V, J. (2006). *Introducción a la administración con enfoque de sistemas*. México: Thomson.
- Romo, L., A.M. (2005). *La tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización*. En Díaz Barriga, A. y Mendoza Rojas, J. Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión. México: ANUIES.

- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Sink, K. A., y MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the United States. *Professional School Counseling*. (2), 2, 88- 94 Career and Technical Education. Obtenido el 11 de mayo de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Stoner, J. A. F., y Freman, R. E. (1994). *Administración* (5ª ed.). México: Prentice Hall.
- Surtees, P. G., Pharoah, P.D.P., y Wainwright, N.W.J. (1998). A follow-up study of new users of a university counselling service. *British Journal of Guidance & Counselling*. 26 (2), 255-273. Obtenido el 16 de mayo de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Tejeda, T. J. (2008). *Taller de metodología cuantitativa*. Tercera Cátedra Nacional CUMex Agustín Reyes Ponce. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Terry, G. R. (1980). *Principio de administración* (1ª ed. en español). México: CECSA.
- Vidal, J., Vieira, M. J., y Barrio, S. (2005). *Instrumentos para la evaluación del sistema de apoyo y orientación en las universidades españolas*. España: Ministerio de educación y ciencia.
- Vieira Aller, M. J. (2008, enero-abril). Guidelines for the Evaluation of Higher Education Student Support and Guidance Systems: Revision and Proposal. *Revista de Educación*. 345, 399-423. http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_17.html
- Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of Management Journal* (pre-1986), 15 (4), 407-426. Obtenido el 3 de abril de 2006 de la base de datos EbscoHost.

- Vote, C. J. (1995). *Guidance and Counseling Curricula and program wich Prepare Adolescent Females for the World of Work: Recommendations for school to work Initiative*. Review Literature. E.U: Colorado State Community Coll. And Ocupational Education System. Estados Unidos. Obtenido el 3 de septiembre de 2006 de la base de datos EbscoHost.
- Watts, A. G., y Sultana, R. G. (2004) Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 4, 105-122. Obtenido el 3 de julio de 2006 base de datos Emerald.
- Yurén, C. M. T. (1980). *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.

V. Identidad y responsabilidad social en la percepción de los académicos y estudiantes en una facultad de nivel superior

María Lorena Alcocer Gamba
Ma. Luisa Leal García

RESUMEN

La universidad es la institución a la cual la sociedad le ha encomendado la misión de conducir el proceso educativo para la formación de las nuevas generaciones de profesionistas con calidad. Esto justifica la necesidad de conocer qué importancia tiene para los docentes la formación integral del alumnado considerando en su formación la orientación en su compromiso de formar líderes con responsabilidad social. Caminar hacia modelos educativos humanistas de desarrollo integral, de compromiso y responsabilidad social, requiere transformar no solo la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino generar estrategias para que el profesorado se involucre en proyectos académicos con responsabilidad social como filosofía de crecimiento de la cultura organizacional. La calidad de la educación es un reto social para el desarrollo de un país, en ello juega un papel primordial la formación y actualización de los académicos en el Plan de Desarrollo Institucional, que contemple un programa de fortalecimiento al desarrollo integral del docente y que coadyuve a generar una cultura de responsabilidad social.

INTRODUCCIÓN

Hemos mencionado que la universidad es la institución a la cual la sociedad le ha encomendado la misión de conducir el proceso educativo, para la formación de las nuevas generaciones de profesionistas con calidad, asumiendo de esta forma la gran responsabilidad social de comprometerse no solo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al reto fundamental de formar profesionistas que den soluciones a los problemas desde diferentes ámbitos, con una formación ética, con valores sociales, con responsabilidad social.

Esto justifica la necesidad de conocer qué importancia tiene para los docentes la formación integral del alumnado considerando la orientación en su compromiso de formar líderes con responsabilidad social. Caminar hacia modelos educativos humanistas de desarrollo integral, y de compromiso y responsabilidad social, requiere transformar no solo la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino generar estrategias para que el profesorado se involucre en proyectos académicos con responsabilidad social, como filosofía de crecimiento de la cultura organizacional.

La calidad de la educación es un reto social para el desarrollo de un país, en ello juega un papel primordial la formación y actualización de los académicos, en el Plan de Desarrollo Institucional que contemple un programa de fortalecimiento al desarrollo integral del docente y que coadyuve a generar una cultura de responsabilidad social.

MARCO TEÓRICO

La importancia de la responsabilidad social de las empresas salió a flote en la década de 1960, cuando un movimiento activista empezó a cuestionar si el objetivo económico era el único de las organizaciones. Por una parte, encontramos la visión clásica o puramente económica de que la única responsabilidad social de la administración es aumentar las utilidades al máximo. Por otra, tenemos la posición socioeconómica que sostiene que la responsabilidad de la administración trasciende la idea de producir utilidades e incluye proteger a la sociedad y mejorar su bienestar.

Responsabilidad Social Empresarial

Es importante reflexionar sobre el impacto que la responsabilidad social ha generado a nivel de las organizaciones, en todos sus niveles de dirección y mandos medios, propietarios de empresas y el gobierno de diversos países que se están comprometiendo con la responsabilidad social corporativa. Están conscientes de que sus acciones y operaciones tienen un profundo impacto en la sociedad que les rodea y de que hay que hacer algo para que esta influencia sea positiva para construir una sociedad mejor y más sustentable (Rochlin, 2005).

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la responsabilidad social de la empresa es el conjunto de acciones que ésta toma en consideración para que sus actividades tengan repercusiones positivas sobre la sociedad y que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores. La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es una iniciativa de carácter voluntario, el pacto mundial no es un instrumento regulador, es decir, no vigila ni impone ni evalúa la conducta o las acciones de las instituciones. Se podría decir que el pacto mundial se apoya en la responsabilidad ante el público, en la transparencia y en el interés bien entendido de las empresas, de los trabajadores y de la sociedad civil. Ser socialmente responsable no significa solamente aceptar las obligaciones jurídicas, sino ir más allá de su cumplimiento invirtiendo en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores.

Por su parte, Gallo, citado por Barroso (2008), sostiene que la RSE es la capacidad de un empresa para escuchar, entender, comprender y satisfacer las legítimas expectativas de los diferentes actores que contribuyen a su desarrollo, orientando sus actividades a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus miembros, de la sociedad y de su actividad comercial, así como al cuidado y preocupación de su entorno. La responsabilidad social es el conjunto de compromisos de la empresa para con la sociedad con los cuales está más en contacto con aquellos grupos o parte de la sociedad que pone en duda la eficiencia de los sistemas económicos y las políticas públicas exigen una participación social en respuestas que incidan en el bienestar de la colectividad, en derechos humanos,

igualdad y equidad. La responsabilidad social, menciona Davis (1999), es el reconocimiento de que las organizaciones ejercen una significativa influencia en el sistema social y que esta influencia debe tomarse en cuenta y equilibrarse en todas las acciones organizacionales.

1. Las tres dimensiones de la responsabilidad social corporativa

Dando una definición de responsabilidad social corporativa puede mencionarse que es tratar de conducir la empresa de tal manera que ésta se convierta en co-responsable por un desarrollo de la sociedad. Dentro de la responsabilidad social corporativa existen tres dimensiones:

a) **La sociedad.** La sociedad democrática actual tiene su base en el respeto de determinados derechos y libertades públicas, así como evitar el abuso de poder por parte de cualquier sector de la población.

b) **La responsabilidad.** Tal responsabilidad debe ser más de la exigida dentro del factor social y ambiental.

c) **Las empresas u organizaciones.** La conciencia de las empresas no debe ser solamente vender productos o servicios para generar ingresos, sino depender y nutrirse del entorno que la rodea. Las empresas u organizaciones deben ser un ente de naturaleza social y su misión debe ser servir a la comunidad. al mismo tiempo solidarizarse y preocuparse por el bienestar colectivo. No debemos olvidarnos de que la responsabilidad social está ligada a las creencias de valores éticos, las cuales sirven como guías a las empresas y la relación que éstas desarrollan con el entorno. Ya mencionamos algunos valores anteriormente, otros son la transparencia, la probidad y la honestidad. La responsabilidad social busca que los trabajadores se comprometan con los objetivos y la misión de determinada empresa, con el fin de aumentar la productividad, tener una comunidad estable con buena salud y educación para generar mano de obra capacitada y saludable, reducir el índice de criminalidad y obtener buenas relaciones con las instituciones, utilizar los insumos y reducir los desperdicios para, así, garantizar sostenibilidad a largo plazo.

2. Principios

- Derechos humanos
- Trabajo
- Medio ambiente

Los grandes retos de las organizaciones deben estar dirigidos a comprometerse con sus objetivos económicos y sociales para lograr un elevado sentido de responsabilidad social y humana, que se centra en valores.

3. La responsabilidad social en el ámbito educativo

La responsabilidad social en el contexto educativo nos lleva a analizar los fines de la universidad, su compromiso con la sociedad en formación de profesionistas capaces de incorporarse a un mercado laboral competitivo, con calidad y con valores que incidan en la mejora de vida, bienestar y con un compromiso de responsabilidad social.

Cabe insistir en que la época actual la riqueza de los pueblos no consiste en la posesión de sus recursos naturales sino en su capacidad de optimizar tanto su aprovechamiento, elaboración y transformación como la creación de nuevos recursos, su riqueza radica en la inteligencia cultivada y disciplinada por un proceso de educación permanente y por aquellos intercambios técnicos que realmente se incorporen. Surge la participación con responsabilidad social como un componente fundamental de enfoque estratégico, con principios de equidad que logren contribuir a mejorar la calidad de la educación y fomentar la igualdad de oportunidades mediante la aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. El Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad y su relación con la responsabilidad social

Las políticas y líneas estratégicas están explícitas en el Plan Institucional de Desarrollo (PID), que es la fuente de conocimiento sobre las acciones que ésta

emprende y su compromiso insoslayable con la sociedad. La responsabilidad social es fundamental y está explícita e implícita a la Misión de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ): "impartir educación universitaria de calidad, en sus distintas modalidades, en los niveles medio superior y superior; formar profesionales competitivos al servicio de la sociedad; llevar a cabo investigación humanística, científica y tecnológica generadora de bienestar y progreso en su ámbito de influencia; difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología y el arte; contribuir en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica prepositiva al desarrollo y al logro de nuevas y mejores formas de vida y convivencia humana".

Creemos que es fundamental la difusión de los aspectos filosóficos y la Visión de la institución a nivel de académicos, trabajadores y alumnos, en la que se destaca: "La UAQ es una institución de educación superior con pertinencia social, financieramente viable, que centra la atención en la formación de sus estudiantes para asegurar su permanencia y su desarrollo integral, con programas educativos reconocidos por su buena calidad. Genera y aplica el conocimiento, forma recursos humanos en investigación, con cuerpos académicos consolidados, integrados en redes de colaboración a nivel nacional e internacional; con procesos de gestión, eficaces y eficientes, contribuyendo a la preservación y difusión de la cultura, estrechamente vinculada con los diferentes sectores de la sociedad, promoviendo la pluralidad y libertad de pensamiento". Mantiene como valores fundamentales los principios filosóficos y normativos, que cuando se asumen y convierten en orientadores y generadores de acciones, son traducidos como valores institucionales y sociales. Los valores no son considerados como conceptos abstractos meramente subjetivos o de simple carácter utilitario, son el resultado individual y colectivo de identificar fines, ponderar preferencias, deliberar prioridades, establecer estrategias y decidir acciones (PID). De este modo, los valores reflejan su potencial axiológico, tanto en su dimensión conceptual, como deliberativa en las acciones y la responsabilidad de sus consecuencias. Así, los valores permiten concretar la dimensión ético-política de una institución en políticas y directrices consecuentes con los principios, de carácter directriz, son aquellos valores que le dan dirección y sentido a las estrategias y acciones de la universidad:

- **Democracia:** de acuerdo con la concepción institucional, la educación será democrática, no solamente por la estructura jurídica y política, sino como una forma de vida fundada en el mejoramiento económico, social y cultural de la población. Los conceptos de pluralidad y libertad de pensamiento están íntimamente relacionados con este principio, pero bajo una estrategia de corresponsabilidad para atender la calidad de vida.
- **Identidad:** el quehacer universitario debe también orientar sus acciones a recuperar, promover y generar una mayor identidad con el patrimonio, las tradiciones y la vocación histórica de la entidad, reflejada en propuestas actuales, dentro del contexto nacional e internacional.
- **De carácter estratégico:** son aquellos valores que articulan los principios directrices con las acciones operativas, bajo estrategias que articulen la gestión institucional de una manera planeada, eficaz y responsable con los fines establecidos y el compromiso social de atención a los diversos sectores de Querétaro. Estos valores permiten articular los procesos de planeación, gestión, la eficiencia y el impacto social, bajo sistemas de planeación, organización, ejecución y evaluación responsables.
- **Corresponsabilidad en la gestión institucional y social:** este valor permite promover la convergencia de las acciones en estrategias que articulen los esfuerzos individuales y de los grupos de trabajo de la comunidad universitaria en logros institucionales y sociales. La libertad y pluralidad de ideas debe concretar acuerdos, propuestas y compromisos que impulsen la mejora continua del proceso educativo hacia el trabajo conjunto y corresponsable de los implicados.
- **Integración educativa para el desarrollo sustentable:** Los requerimientos del desarrollo, tanto a nivel sociedad como institucional, han evidenciado la necesidad de aplicar diversos criterios en el ámbito económico, social y ambiental, que se orienten a garantizar la competitividad productiva, el aprovechamiento de recursos y tecnología apropiada, la equidad social y la seguridad en su conjunto, bajo la vocación propia de cada región, incorporando tradición e innovación. Por ello, los programas y proyectos educativos tomarán en cuenta estos criterios para dirigir sus resultados.

- **Respeto a los derechos humanos:** los derechos humanos se consideran actualmente como valores y contenido fundamental en cualquier sistema educativo que pretenda contribuir con elementos formativos para una mejor convivencia, tanto en su dimensión individual como social. Este valor debe impregnar las acciones institucionales.

- **De carácter operativo:** los valores de la acción deben estar encauzados por estrategias y principios directrices. Son las acciones también las que concretan en resultados efectivos y productos valiosos la forma de atención a la población y su contribución a sus fines. Estos valores deben articular los beneficios educativos y sociales con la efectividad organizativa de las acciones, así como de los recursos financieros y materiales.

- **Eficiencia y eficacia productiva y funcional:** el valor de la acción bien hecha, la optimización de recursos y la confiabilidad de los procesos educativos y de trabajo concretan este valor. Para aplicarlo es necesario desarrollar capacidades de instrumentación, medición, seguimiento y control de los procesos, productos y servicios educativos. La información que proporciona este valor sirve de realimentación al proceso de mejora continua.

Aseguramiento de la calidad educativa: este valor operativo se concreta en acciones, procedimientos y resultados que reflejen criterios de calidad a nivel estratégico y sobre todo directriz, a fin de que no se queden los indicadores desconectados de los fines educativos. Asimismo, este valor operativo materializa las directrices en modalidades propias de consolidar y mejorar constantemente los programas educativos y las funciones sustantivas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- ¿Qué importancia tiene para los académicos la responsabilidad social?
- ¿Qué percepción tiene el docente sobre el Plan de Desarrollo Institucional y los valores de responsabilidad social de la universidad?

METODOLOGÍA

Objetivo general

- Identificar la percepción que tanto profesores como alumnos tienen sobre la responsabilidad social en el ámbito académico.

Objetivos específicos

- Analizar la percepción del profesor y del estudiante sobre el Plan Institucional de Desarrollo y su relación con la responsabilidad social.
- Identificar la percepción que los docentes y alumnos tienen sobre la aplicación de la responsabilidad social en diferentes rubros.
- Determinar el grado de conocimiento del Plan de Desarrollo de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), desde la óptica del docente y del alumno.

Definición del universo

El universo del personal docente que se tomó en cuenta fue de 125 profesores de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAQ, en un rango de edad de 30 a 60 años y con formación multidisciplinaria. El tamaño y tipo de muestra es no probabilística. Se encuestó a 88 profesores de manera aleatoria considerando todos los semestres y profesores de la facultad, lo que representa el 70.4% del personal que imparte clases en las licenciaturas de Contaduría Pública y de Administración.

Para el universo estudiantil se consideraron 2,010 alumnos, equivalente al 100%. El tamaño y tipo de muestra es no probabilística. Se encuestó al 50% de la población estudiantil en forma aleatoria, considerando todos los semestres de la facultad, equivalente a 1,005 estudiantes de las licenciaturas de Contaduría Pública y de Administración.

Instrumento de investigación

Se aplicó un cuestionario con 12 preguntas cerradas y de opción múltiple, así como una pregunta abierta.

HIPÓTESIS

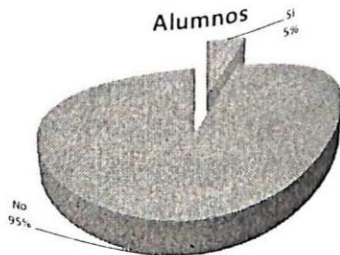
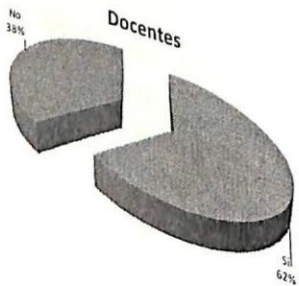
El profesor manifiesta una diferente percepción sobre la Responsabilidad Social Empresarial en relación con la percepción del estudiante y su relación con el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad.

RESULTADOS

En el instrumento utilizado se hicieron diversos cuestionamientos. Aquí se presentan los resultados de las principales preguntas planteadas.

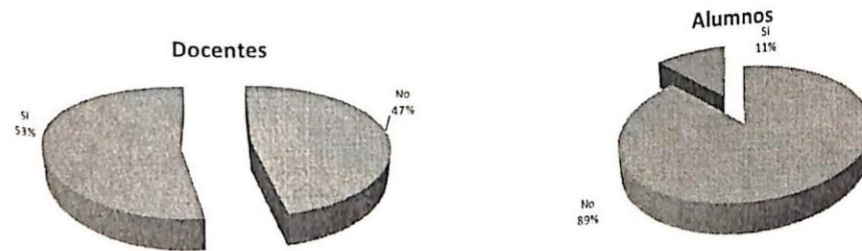
¿Conoce el Plan Institucional de Desarrollo de la UAQ?

El 38% de los docentes no conoce el Plan Institucional de Desarrollo, lo que manifiesta un problema de comunicación e identidad institucional, desconociendo los principios, misión y visión de la UAQ. En cuanto a los alumnos, es preocupante el desconocimiento que manifiestan sobre el PID, que se estima en un 95%, y su compromiso hacia la responsabilidad social.



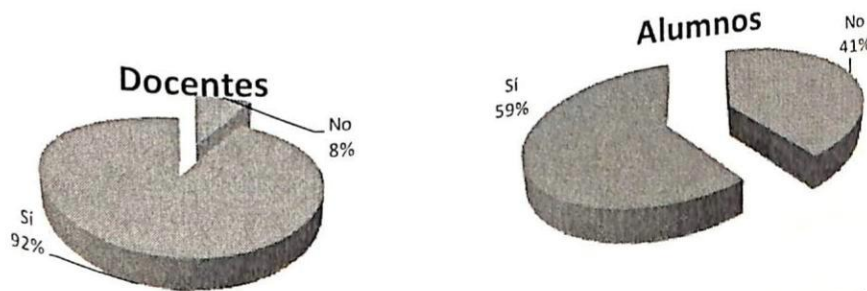
¿Conoce el Programa de Desarrollo de la Facultad de Contaduría y Administración?

Es preocupante que el 47% de los académicos desconozca un programa de trabajo de la FCA y las líneas estratégicas del mismo entorno a la responsabilidad social. En el caso de los alumnos, el 89% también lo desconoce.



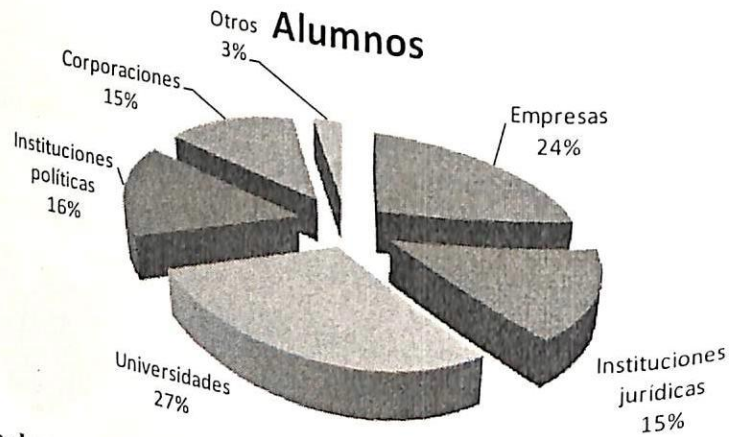
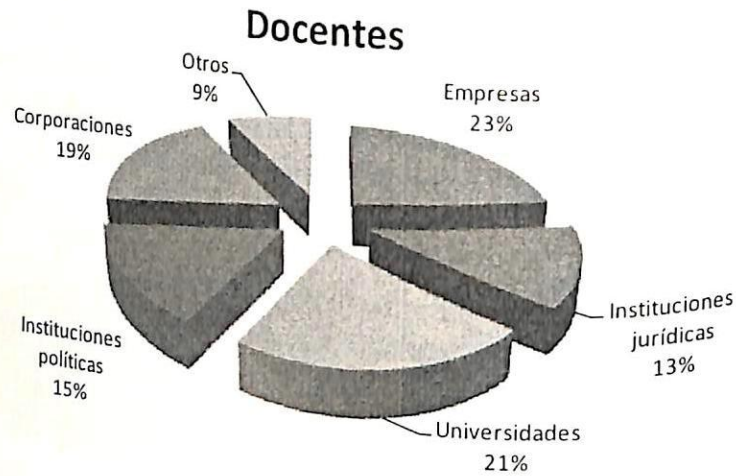
¿Conoce qué es la responsabilidad social?

El 92% de los profesores afirma conocer el tema de responsabilidad social, al igual que un 59% de los alumnos.



Seleccione los rubros donde conoce que se aplique la responsabilidad social:

En relación con esta pregunta, un 23% de los profesores considera que la responsabilidad social se aplica en las universidades, un 22% en empresas y un 20% en corporaciones: solo un 14% la identifica en instituciones públicas. Como se puede apreciar en las siguientes gráficas, las percepciones de los alumnos y maestros son diferentes.

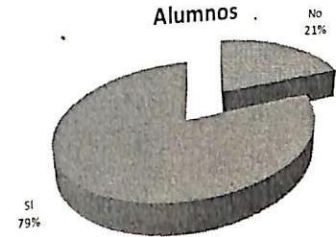
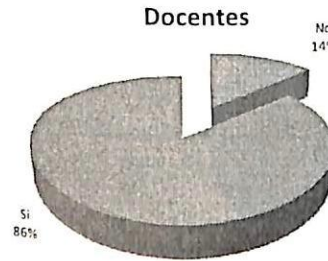


¿Podría darnos una definición de responsabilidad social?

Esta pregunta se manejó abierta y la mayoría coincide en que es un tema relacionado con valores y compromiso social y económico por parte de las organizaciones.

¿Considera necesario impartir seminarios sobre la responsabilidad social dentro de la FCA?

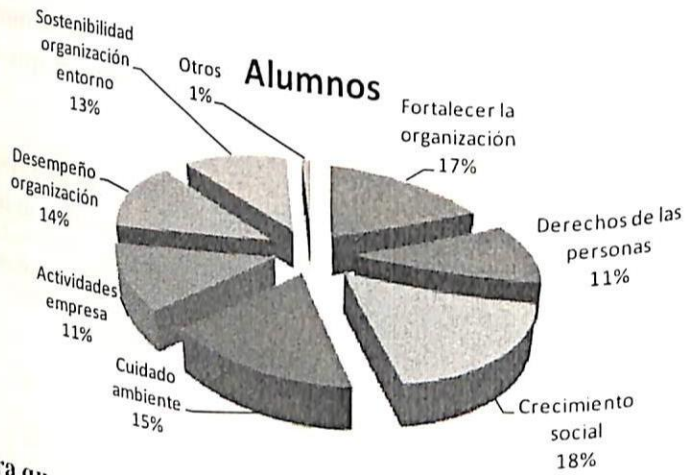
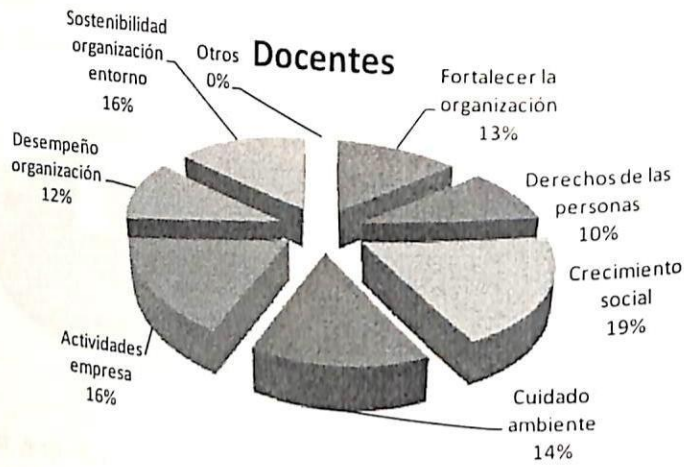
El 86% de los docentes y el 79% de los alumnos coinciden en que debe difundirse el tema y que la institución debe realizar seminarios entre sus académicos.



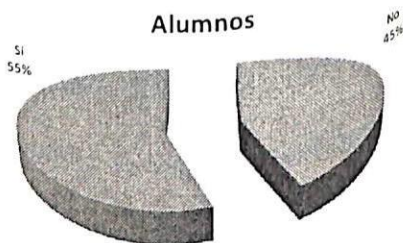
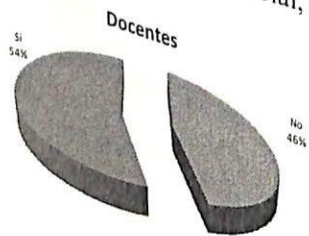
La responsabilidad social es una estrategia corporativa que implica el compromiso de las empresas a través de la aplicación sistemática de sus recursos. Seleccione los objetivos que cree usted que son los que busca esta nueva estrategia:

Solo el 19% de los profesores considera que los objetivos de la responsabilidad social se enfocan para promover el crecimiento de la sociedad, y únicamente un 14% afirma que promueve el cuidado del medio ambiente.

1. Busca el fortalecimiento de las organizaciones
2. Promueve los derechos de las personas
3. Promueve el crecimiento de la sociedad
4. Promueve el cuidado del ambiente
5. Busca el beneficio de todos los involucrados en las actividades de la empresa
6. Busca un mejor desempeño de la organización
7. Busca lograr la sostenibilidad de la organización y su entorno
8. Otros

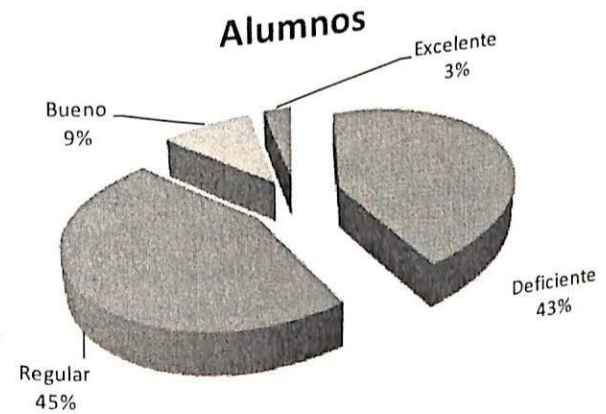
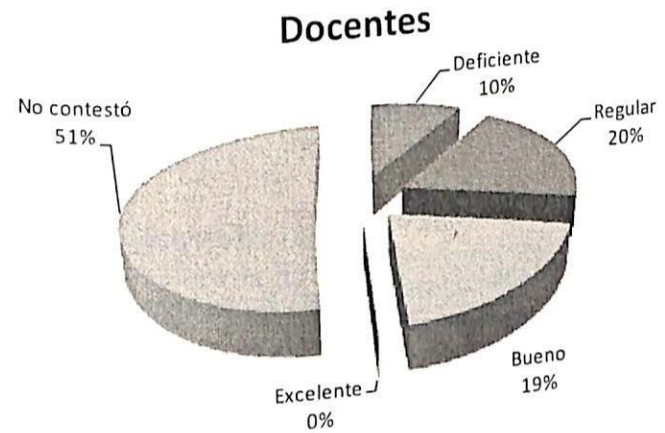


¿Considera que en la FCA se ha trabajado en la implementación y desarrollo de una filosofía de responsabilidad social?
 El 46% del personal académico considera que la FCA no ha desarrollado una filosofía de responsabilidad social, el 45% de los alumnos opina lo mismo.



¿Cómo considera el trabajo que se ha realizado?

En función de esta pregunta se pueden proponer medidas correctivas en cuanto a una deficiencia de comunicación y líneas estratégicas que permitan incrementar la opinión de los académicos en torno al trabajo realizado por la FCA, toda vez que el 30% de los docentes lo considera entre regular y deficiente, un 51% no contestó y 19% evaluó el trabajo como bueno. Para el caso de los alumnos, el 88% considera la labor de la FCA deficiente y regular.



Seleccione tres de las siguientes estrategias para impulsar la responsabilidad social:

Como resultado de esta pregunta, los docentes jerarquizaron las siguientes tres estrategias para impulsar la responsabilidad social:

- 22% en programas establecidos en las instituciones públicas y de enseñanza.
- 22% en proyectos para involucrarse con la comunidad.
- 16% transparencia y rendición de cuentas de las empresas con sus accionistas y la sociedad en general.

CONCLUSIONES

Aunque la mayoría de la población encuestada conoce el tema de responsabilidad social, es notable que un bajo porcentaje de alumnos conoce el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad y, en su mayor parte, el de la FCA, por lo que ignoran los principios de responsabilidad social que la universidad ha explicitado en el documento. Es fundamental generar los espacios y la comunicación para que los estudiantes se involucren y participen en las políticas universitarias, sin embargo, con los docentes ocurre lo contrario, la mayoría está informada sobre el PID a nivel general, y en su mayoría conocen los lineamientos y estrategias que marca el plan de la Facultad.

La hipótesis inicial sobre que el profesor manifiesta una percepción diferente sobre la Responsabilidad Social Empresarial en relación con la del estudiante, y su relación con el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad, fue comprobada en el transcurso del estudio.

Tanto maestros como alumnos coinciden en que la responsabilidad social es un tema relacionado con valores y compromiso social y económico por parte de las organizaciones; los alumnos la identifican principalmente en las universidades, mientras que para los docentes es ubicada con mayor facilidad en las empresas, seguidas de las universidades, en tanto que las instituciones

jurídicas se encuentran en el último lugar. Este dato refleja la poca credibilidad que los académicos le otorgan a las instituciones que se encargan de la impartición de la justicia.

La responsabilidad social es un tema importante tanto para el alumnado como para docentes, por lo que ambos consideran adecuada la impartición de seminarios para conocer y difundir el tema. Para ambos la responsabilidad social significa una estrategia que promueve el crecimiento de la sociedad. El concepto en estudio es relacionado por los alumnos con un compromiso de las organizaciones, mientras que los profesores mencionan que es una conducta ética.

Se advierte una gran heterogeneidad en cuanto a los criterios que los académicos tienen sobre los elementos importantes que determinan la responsabilidad social.

Una de las conclusiones más importantes es que tanto los alumnos como los docentes consideran que la Facultad de Contaduría y Administración no ha trabajado con el tema de responsabilidad social, por lo que se deben proponer medidas correctivas para tener una comunicación eficiente y líneas estratégicas que permitan incrementar la opinión de los académicos entorno a la labor realizada por la FCA, toda vez que el 27% de éstos lo consideran entre regular y deficiente, un 49% no contestó y 22% lo evaluó como bueno.

En este estudio el alumnado manifiesta una apreciación regular sobre el desempeño que hacia la responsabilidad social se ha desarrollado en la institución.

Los académicos consideran que el trabajo que han realizado es bueno, en tanto que los estudiantes manifiestan una discrepancia y consideran que no se han desempeñado de manera regular, como un valor que influye en la democracia y la percepción en cuanto a que los alumnos consideran que la responsabilidad social se ha implementado en el sector privado, mientras que los docentes piensan que en el sector público no ha sido implementada.

Respecto a las estrategias para impulsar la responsabilidad social, existe una gran coincidencia en que se debe implementar en programas establecidos en las instituciones públicas y de enseñanza, en proyectos para involucrarse con la comunidad, en políticas y acciones de transparencia y rendición de cuentas

de las empresas con sus accionistas y la sociedad en general. mejoramiento de las organizaciones, medios de comunicación con mayor capacidad de difusión de información y programas establecidos en las instituciones públicas y de enseñanza.

En la investigación realizada preocupa que aunque muchos señalan conocer sobre este concepto, desconocen los compromisos de la institución en el impacto y formación de líderes con orientación a la responsabilidad social.

Para plantear indicadores que midan el grado de responsabilidad social de la universidad hacia sus trabajadores, sus clientes y la sociedad, es fundamental retomar enfoques clásicos de la cultura y, más concretamente, de la cultura corporativa tomando las ideas de los autores Maslow, Herzberg, Likert, O'Reilly, Cameron, Parra Luna y Garmendia, así como de renta, seguridad, participación, justicia, autorrealización y conocimiento.

Es necesario establecer un sistema de indicadores de evaluación con la intención de analizar los esfuerzos realizados en materia de Responsabilidad Social Empresarial, que constituya un documento periódico que complemente la información con indicadores cuantitativos y datos cualitativos que muestren el esfuerzo de la misma en materia social, y ser un medio de información para distintos grupos vinculados a la empresa (trabajadores, clientes, vecinos, etcétera) o a las Instituciones de Educación Superior (alumnos, académicos, empleados, etcétera) y que coadyuve al desarrollo de una gestión social en que este tipo de objetivos sean integrados a los procesos de planeación y control de las organizaciones.

En esta investigación encontramos que hay una percepción tanto de maestros como de alumnos de que para fortalecer la responsabilidad social se requieren las siguientes acciones:

1. Proyectos para involucrarse con la comunidad.
2. Mejoramiento de las organizaciones.
3. Medios de comunicación con mayor capacidad de difusión de información

4. Transparencia y rendición de cuentas de las empresas con sus acciones y la sociedad en general.
5. Programas establecidos en las instituciones públicas y de enseñanza.

REFERENCIAS

- Barroso, F. G. (2008). La responsabilidad social empresarial, un estudio en 40 empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Contaduría y Administración*, Septiembre-Diciembre, número 226. México. UNAM. P. 73-91.
- Davis, K., y Newstrom, J. W. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Editorial McGraw Hill.
- Don, H., y John, W. S., (1998). *Administración de personal*, (7ª ed.). Editorial International Thomson Editores.
- Chiavenato, I. (1997) *Administración de recursos humanos* (2ª ed). Editorial McGraw Hill.
- Kotler, P., y Lee, N. (2005). *Corporate Social Responsibility. Doing the most good for your company and your cause*, John Wiley & Sons, New Jersey.
- Stephen, P. Robbins, David, A. (2002). *Fundamentos de la administración. Conceptos esenciales y aplicación* (3ª ed.). México: Editorial Pearson Educación.
- Universidad Autónoma de Querétaro. PID
www.losrecursoshumanos.com
www.gestiopolis.com/canales3/resocemp.htm
www.responsabilidadsocial.corporativa/responsabilidadsocial.com/trabajos.shtml
www.educared/futuro

VI. La innovación en México, el reto para incrementar su competitividad: Diagnóstico reflexivo situacional

Virginia Guadalupe López Torres
Ma. Enselmina Marín Vargas
Luis Ramón Moreno Moreno

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es efectuar un diagnóstico reflexivo situacional acerca de la capacidad innovadora y competitiva de México, con base en los resultados del *The Global Innovation Index*. Se plantean los principales obstáculos y retos que deberían ser superados por las empresas para iniciar el camino de la mejora a través de la innovación y lograr, de esta forma, un incremento real de su competitividad. La investigación basa su análisis en datos consultados en reportes del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), *The Global Innovation Index 2011* y del Instituto Mexicano de Propiedad Intelectual (IMPI). Los resultados ilustran que la innovación en el país se torna escasa, por ello la urgencia de políticas públicas que la impulsen en todas sus versiones.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI plantea una serie de desafíos, destacando la competitividad como un tema que reta a países y empresas a producir bienes y servicios capaces de insertarse con éxito en el mercado global. Macías (2005) argumenta que en la economía actual la competitividad depende de la capacidad de las personas, empresas y sociedades para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en la sociedad del conocimiento.

La competitividad global de una nación es medida por *The Global Competitiveness Index*, el cual es publicado por el Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés). Según León (2004), para el WEF la competitividad global es la aptitud que lleva a un país o empresa a generar más riqueza para su gente respecto a sus competidores, en los mercados mundiales.

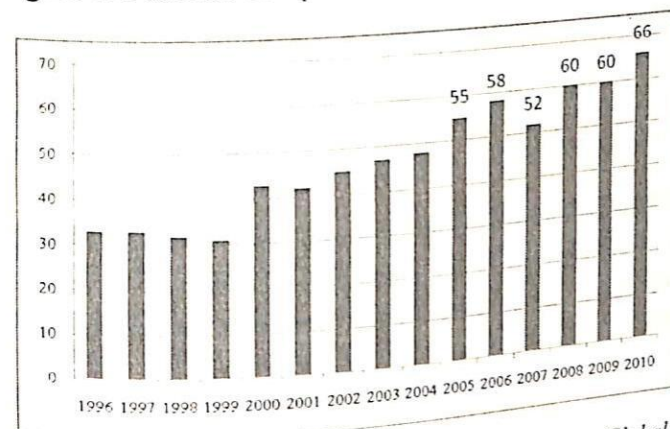
En su análisis, *The Global Competitiveness Index* utiliza indicadores publicados por los propios países y organizaciones internacionales, también considera los resultados de encuestas de opinión aplicadas a directivos de empresas privadas de cada una de las naciones analizadas. Este índice se basa en una serie de factores que considera críticos por su impacto en la productividad y la competitividad, mismos que agrupa en 12 pilares, siendo el último el destinado a la innovación, de interés particular para el desarrollo del presente artículo (Sala-i-Martin, Blanke, Drzeniek, Geiger, y Mia, 2010).

El reporte 2010-2011 del WEF señala a México como el país de la región más afectado por la recesión económica mundial, la cual mermó su competitividad, cayendo seis lugares para ubicarse en el sitio 66. También destaca que continúan siendo importantes inhibidores de la competitividad del país la reglamentación y burocracia excesiva, así como la corrupción (Browne y Geiger, 2010).

De acuerdo con *The Global Competitiveness Index*, México experimenta una pérdida de competitividad considerable; en 2006 pasó del lugar 55 al 58, y en 2010, del 60 al 66 (ver figura 1). La pérdida de competitividad se debe en parte a la pobre calificación que recibe el país en el tema de innovación. En *The Global Competitiveness Report* 2010-2011, el subíndice Factores de Innovación y Sofisticación tiene una puntuación de 3.50, que lo ubica en la posición 65,

mientras que el pilar de innovación recibe una puntuación de 3.01, que coloca a México en el lugar 78 (Sala-i-Martin *et al.*, 2010).

Figura 1. Posición competitiva de México según el WEF



Fuente: Elaboración propia con datos de World Economic Forum: *The Global Competitiveness Reports*, varios informes

Esta pérdida de competitividad obliga al país a replantearse, a buscar estrategias que le permitan desarrollar mejores condiciones económicas para la población, entendiéndose que la meta es detonar la creación de la riqueza, el crecimiento económico y, por consecuencia, empleos y mejoría en los niveles de vida de la población.

Con base en lo anterior, el propósito del presente estudio se enfoca en analizar la innovación en México a la luz de los pilares establecidos en el informe *The Global Innovation Index* 2011. El objetivo es analizar los resultados que obtiene México en cada uno de los pilares y sus variables, particularmente en el tema de Capital Humano e Investigación y Resultados Científicos.

Para ello, el trabajo se articula en cinco apartados. El primero se compone de la presente introducción, en un segundo momento se revisan distintas concepciones y referencias sobre la innovación y competitividad, posteriormente, en el tercer apartado, se describe el método utilizado para obtener la información y, finalmente, los últimos dos apartados muestran los principales resultados encontrados, así como las conclusiones del estudio.

INNOVACIÓN Y COMPETITIVIDAD

Innovación

Según Lundvall (1992), la economía basada en el conocimiento capta una diferencia cualitativa en la organización y conducta de la vida económica moderna. Los que utilizan la expresión sostienen que los determinantes del éxito de las empresas y del conjunto de la economía de un país dependen cada vez más de su efectividad para generar y utilizar conocimientos.

Lee (2008) destaca que la innovación, el adelanto tecnológico, la gerencia eficaz de las actividades en la organización, la marca de fábrica, la calidad de productos y servicios, así como el capital humano, se reconocen como fuentes vitales de competitividad para las firmas. Sala-i-Martin *et al.* (2010) destacan que a largo plazo los niveles de vida solo se pueden mejorar por la innovación tecnológica, y establecen que la innovación es especialmente importante para las economías cuando se acercan a la frontera del conocimiento y la posibilidad de integrar y adaptar las tecnologías exógenas tiende a desaparecer.

Según Esteban, Coll y Blasco (2005) las empresas consiguen ventajas competitivas mediante innovaciones. Por tanto, deben competir en innovación, requiriendo inversión en Investigación y Desarrollo (I+D), y que ésta sea una función más en la empresa, no una actividad aislada. Es decir, la Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) debe formar parte de la cultura de la empresa.

De acuerdo con Peña (2003), las políticas públicas para la innovación se consideran el esfuerzo que se realiza desde los órganos públicos —con la intervención de diversos agentes sociales— para fortalecer los procesos de innovación, con el fin último de incrementar la competitividad, empero, el tema más ampliamente debatido es el grado y la forma en cómo el Estado debe intervenir, siendo universalmente aceptado que para poder alcanzar las metas (sean sociales, económicas o políticas) asociadas a la innovación se requiere la intervención directa o indirecta del Estado en la conceptualización y la puesta en práctica de políticas públicas.

En México, el gobierno federal ha impulsado la incorporación de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (Mipymes) en las actividades de innovación a

través del fondo sectorial constituido entre la Secretaría de Economía (SE) y el CONACYT a partir de 2004. En este esquema se busca apoyar a esas empresas para que realicen desarrollo tecnológico de productos, procesos, materiales y servicios de valor agregado, ya sea de manera individual o en colaboración con las Instituciones de Educación Superior o centros de investigación. Sin embargo, los incentivos de fomento directo a la investigación y desarrollo experimental y a la innovación son poco representativos respecto a los estímulos fiscales (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Hasta ahora el financiamiento ha sido insuficiente para ser mundialmente competitivos en actividades de ciencia, tecnología e innovación, por ello es urgente ampliar la participación de todos los agentes involucrados, en particular la del sector privado, además, de ser necesario, atraer inversión de países y organismos internacionales (Diario Oficial de la Federación, 2008).

En el plano internacional, la medición del esfuerzo que realiza un país en ciencia, tecnología e innovación es el gasto en IDE (Investigación y Desarrollo) respecto a su Producto Interno Bruto (PIB). Se tienen evidencias de que los países son más competitivos y sus ingresos *per cápita* tienden a ser mayores cuando invierten más en IDE y tienen al sector privado como su principal fuente de financiamiento, ejemplo de ello son Suecia, Finlandia y Japón. México tiene un gasto IDE/PIB de 0.47, donde el financiamiento de la IDE procede en un 47% del gobierno, en un 44.1% de las empresas y el 8.9% restante de las Instituciones de Educación Superior y el sector externo (Diario Oficial de la Federación, 2008). Estas cifras muestran la urgencia de diseñar políticas públicas que incentiven al sector privado a incrementar su nivel de inversión en esta materia.

Para Sala-i-Martin *et al.* (2010), en los países como México, que han alcanzado la etapa de innovación, se hace necesario que sus empresas diseñen y desarrollen productos y procesos de vanguardia a fin de mantener una ventaja competitiva. Ello requiere un entorno propicio para la actividad innovadora, apoyada por los sectores público y privado. En particular, significa una inversión suficiente en I+D, además de la presencia de instituciones de investigación entre las Instituciones de Educación Superior y la industria, así como la protección de la propiedad intelectual.

Además, en medio de la incertidumbre económica actual, es importante resistir las presiones para recortar el gasto en I+D, tanto en lo privado como en lo público, a fin de mantener el crecimiento sostenible de cara al futuro.

Pero, ¿qué implica la innovación? De acuerdo con la Unión Europea (2010), incluye la renovación y la ampliación de la gama de productos y servicios, la instauración de nuevos métodos de diseño, producción, suministro y distribución, la introducción de cambios en la gestión, la organización del trabajo y las condiciones de éste y las cualificaciones del personal. Según Schumpeter (1934), una innovación consiste en las actividades de investigación, desarrollo y comercialización que transforman una invención en un producto o servicio que es introducido al mercado.

De acuerdo con Kantis y Díaz (2011, p. 15), la comercialización de las innovaciones se realiza de numerosas formas: “por un lado, está la transferencia de derechos de patentamiento o licencias a una empresa para que la lleve al mercado. Otra forma es a través de la creación de una empresa que nace con el propósito de explotarla”.

Para la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 2010), la innovación implica introducir nuevos productos, procesos o métodos considerablemente mejorados, también destaca que se necesita cada vez más la innovación como estrategia para impulsar el crecimiento, el empleo y mejorar los niveles de vida. Las economías emergentes miran a la innovación como una forma de aumentar la competitividad, diversificar su economía y encaminarse a actividades de valor agregado más alto.

En muchos estudios se entiende la innovación en el sentido tecnológico como la transformación de una idea en un producto nuevo o mejorado introducido en el mercado (innovación de producto: producto nuevo, con propiedades nuevas, con características nuevas o sustancialmente mejoradas), o el desarrollo de procesos operativos tecnológicamente nuevos o mejorados (innovación de proceso: simplificación de proceso, con mayor rendimiento, entre otros). Para hablar de innovación, ésta tiene que tener éxito en el mercado, de lo contrario no lo es (García, Serrano y Blasco, 2005).

Una empresa innovadora es considerada un ente operador, que coopera y compete dentro de una red compleja de empresas y otras instituciones, que constituyen a su vez alianzas estratégicas (*joint ventures*) y vínculos estrechos con proveedores y clientes (García, Serrano y Blasco, 2005). La capacidad de innovación es considerada como el más decisivo factor individual en la determinación de la competitividad de organizaciones, países y estados en el contexto del modelo de globalización actualmente imperante.

Para García *et al.*, (2005, p. 570), “la esencia de la competitividad no se encuentra en visionar el futuro, sino en tener una posición activa y creadora en el presente, de manera que la empresa aprende y evoluciona a la vez que su entorno cambia”. Por ello debemos ser activos en la innovación del producto, en la gestión y en la explotación de las ideas innovadoras que surgen de la propia empresa, así como en la adaptación de las que surgen en su entorno sin romper la coherencia propia. Todo esto debe instituirse como cultura corporativa, debe instalarse de forma permanente la capacidad de adaptabilidad.

La innovación-país en el mundo se mide mediante un índice, el cual se describe a continuación.

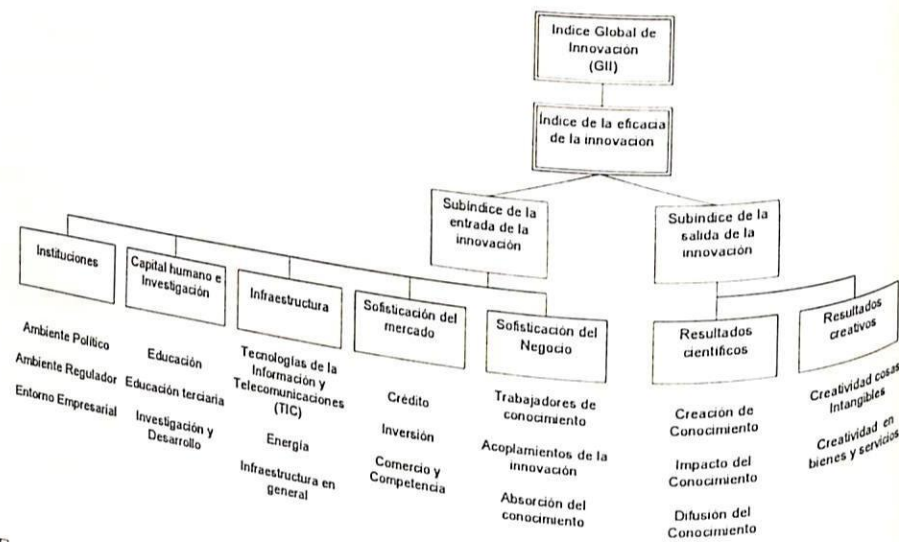
The Global Innovation Index

El Índice Global de Innovación (GII por sus siglas en inglés) es elaborado anualmente desde 2007 por la escuela de negocios Insead (En 2009 celebró 50 años, es pionera en la educación internacional de negocios en Europa, tiene campus en Francia, Singapur, Abu Dhabi e Israel) con el objetivo de determinar los indicadores y enfoques de innovación que permiten captar mejor la riqueza de la sociedad. Se determina con base en variables como el número de doctores, el número de investigaciones, los artículos producidos, los centros de investigación creados, las patentes concedidas y la inversión en I+D (Dutta y Benavente, 2011).

Dutta y Benavente (2011, p. 4) citan al Manual de Oslo 2005 para definir lo que el GII considera innovación: “es la puesta en práctica de un nuevo o significativamente mejorado producto (bien o servicio), un nuevo proceso, un nuevo método de comercialización, o un nuevo método de: prácticas comerciales, organización del lugar de trabajo, o relaciones exteriores”.

El GII se basa en dos subíndices: de entrada de la innovación y de salida de la innovación. El primer subíndice se compone por cinco pilares y el segundo de dos. Cada uno es dividido en pilares secundarios y éstos, a su vez, se componen de indicadores (ver figura 2).

Figura 2. Índice Global de Innovación 2011



Fuente: Dutta y Benavente (2011)

El pilar denominado instituciones se refiere al fomento de un marco institucional propicio para atraer empresas y detonar el crecimiento a través de una buena gobernabilidad e incentivos a la innovación. Para el pilar capital humano e investigación, el nivel y la calidad de la educación, así como la investigación son los principales determinantes de la capacidad de innovación de un país. El tercer pilar indica que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el suministro de energía y la infraestructura son el sistema nervioso, el sistema circulatorio y la columna vertebral de cualquier economía; facilitan la

producción, el intercambio de ideas, de bienes y servicios; alimentan el sistema de innovación a través de una mayor productividad y eficiencia, menores costos de transacción y un mejor acceso a los mercados.

La sofisticación del mercado se valora mediante los indicadores de crédito, inversión, comercio y competencia. La reciente crisis financiera mundial subrayó la importancia que representa para la prosperidad de las empresas la disponibilidad de crédito, fondos de inversión y el acceso a los mercados internacionales.

El último pilar del subíndice de entrada pretende captar el nivel de sofisticación de los negocios para evaluar cómo las empresas favorecen las actividades de innovación, dado que fomentan la productividad, competitividad e innovación con el empleo de profesionales altamente calificados y técnicos.

El subíndice de salida de la innovación contempla el pilar de resultados científicos, el cual incluye todas las variables que tradicionalmente se cree son los frutos de la innovación. El primer subpilar se refiere a la creación de conocimiento, incluye cuatro indicadores-resultado de la actividad inventiva y la innovación: solicitudes de patentes por residentes tanto en el plano nacional como en el plano internacional, modelos de utilidad y artículos técnicos publicados en revistas revisadas por pares.

El último pilar es el de resultados creativos, el cual tiene dos subpilares. El primero se enfoca en la creatividad, en intangibles, incluye estadísticas sobre registros de marcas de los residentes en la oficina nacional y bajo el Sistema Madrid, así como el uso de TIC en la empresa y modelos de organización. El subpilar creatividad en bienes y servicios incluye el porcentaje de gasto de las familias en la recreación y la cultura, además dispone de dos series de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), que incluye películas nacionales producidas y prensa diaria.

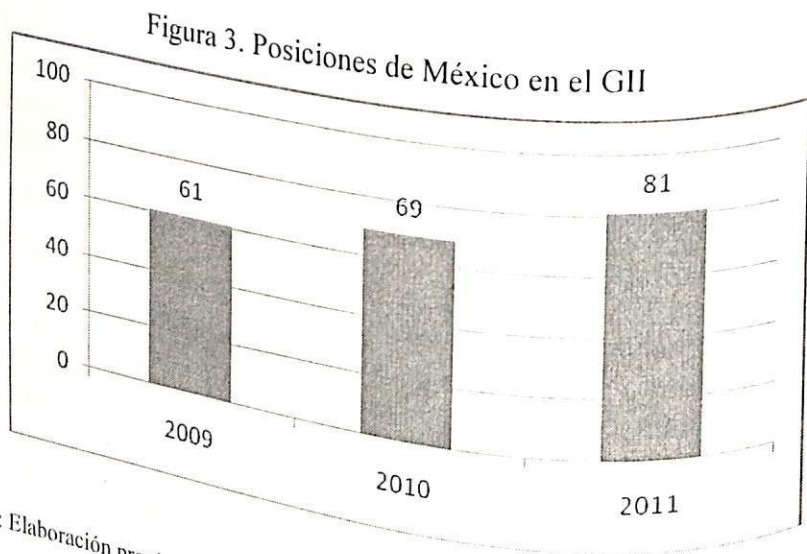
MÉTODO

Para el logro del propósito y objetivos del presente estudio se consultaron las bases

de datos del Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica (SIICYT) de CONACYT, el reporte de The Global Innovation Index 2011 y los reportes y bases de datos del IMPI. Se tomaron los datos necesarios y se trataron con estadística descriptiva a nivel de puntuaciones y porcentajes.

RESULTADOS

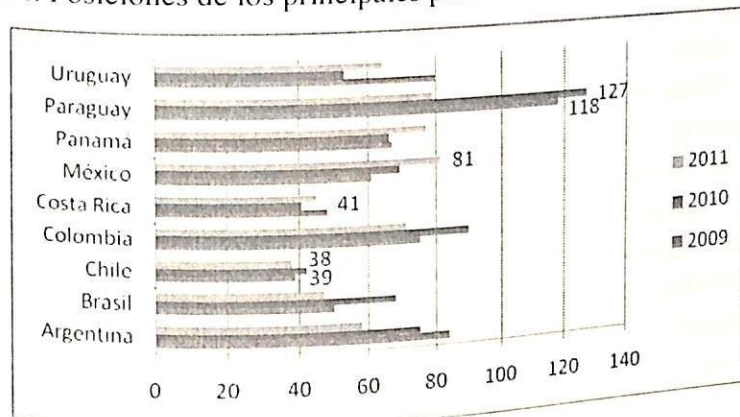
Es preocupante el hecho de que México viene perdiendo posiciones en competitividad derivado de su poca capacidad innovadora, así lo refleja la figura 3, que muestra cómo de 2009 a 2011 el país cayó 20 posiciones en el GII, pasando del lugar 61 al 81.



Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

La estrepitosa caída del 2011 ubicó a México como uno de los países menos innovadores de América Latina. El mejor resultado es para Chile, ubicado en la posición 38, seguido por Costa Rica, en el lugar 45, y por Brasil, en el sitio 47 (ver figura 4).

Figura 4. Posiciones de los principales países de América Latina en el GII



Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

Entre los resultados que presenta el GII 2011 para México, destaca la baja puntuación que obtiene el pilar capital humano e investigación, particularmente la deficiente calificación que obtiene la variable educación, con un 53.4, que ubica al país en la posición 78 (ver tabla 1), lo que indica que el sistema educativo parece no estar generando una mano de obra altamente calificada. El caso de la educación terciaria también llama la atención, su puntuación de 31.5 coloca en la posición 57 a México, esta educación es la base para la formación de científicos e ingenieros, por lo que no es suficientemente favorable para la adopción de la tecnología e innovación (Sala-i-Martin *et al.*, 2010).

Tabla 1. Resultados de México en el GII para capital humano e investigación

| Pilar/variable | Capital humano e investigación | | Educación terciaria | | Investigación y desarrollo | |
|----------------|--------------------------------|----------|---------------------|----------|----------------------------|----------|
| | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición |
| | 34.7 | 73 | 53.4 | 78 | 31.5 | 57 |
| | | | | | 19 | 78 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

Es pertinente destacar que el capital humano es la esencia de la innovación. Habilitar a la gente para innovar depende de una educación amplia y apropiada, así como del desarrollo de aptitudes de amplia cobertura que complementen la educación formal. Los planes de estudio y las pedagogías necesitan adaptarse urgentemente en México a fin de que puedan generar en los estudiantes la capacidad de aprender. Al mismo tiempo, los sistemas para la educación y formación profesional exigen reformas para asegurar que sean eficientes y satisfagan las necesidades de la sociedad actual. Mejorar la calidad docente es especialmente importante para mejorar los resultados; esto debe incluir una mejor selección inicial de maestros, la evaluación continua para identificar áreas para hacer mejoras, y reconocer y premiar la eficacia.

La formación de científicos e ingenieros es primordial para la innovación y el desarrollo tecnológico, empero, de acuerdo con los datos del Acervo de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (ARHCYT) del periodo 2002-2006, en el país la población formada no es suficiente para detonar el desarrollo de las tareas de la innovación en los distintos sectores económicos (ver tabla 2); por ejemplo, son escasas las personas que cuentan con estudios de posgrado. Al 2006, en México se tenían solo 512,000 personas con estudios de posgrado.

Tabla 2. Acervo de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología 2002-2006

| Total Género | Miles de personas | | | | | Participación con respecto al total de la población de 18 años o más | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|--|-------|-------|-------|-------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| | 8,228.5 | 8,586.2 | 8,733.1 | 8,385.7 | 8,688.5 | 13.33 | 13.61 | 13.06 | 12.72 | 13.23 |
| Hombres | 4,424.7 | 4,616.3 | 4,628.9 | 4,205.8 | 4,657.9 | 7.17 | 7.52 | 6.92 | 6.58 | 7.10 |
| Mujeres | 3,803.8 | 3,969.9 | 4,104.2 | 4,180.0 | 4,030.7 | 6.16 | 6.29 | 6.14 | 6.55 | 6.14 |
| Educación | | | | | | | | | | |
| Posgrado | 417.9 | 440.2 | 512.5 | 445.3 | 512.0 | 0.68 | 0.70 | 0.70 | 0.67 | 0.78 |
| Licenciatura | 5,096.9 | 5,381.6 | 5,292.9 | 5,144.6 | 5,632.5 | 8.26 | 8.53 | 8.19 | 7.81 | 8.58 |
| Técnica | 1,025.5 | 1,110.9 | 879.4 | 981.1 | 428.0 | 1.66 | 1.76 | 1.28 | 1.49 | 0.68 |
| Grados menores al técnico | 1,672.6 | 1,640.6 | 1,888.6 | 1,745.4 | 2,101.4 | 2.71 | 2.60 | 2.85 | 2.65 | 3.20 |
| Sin instrucción | 15.2 | 12.8 | 84.2 | 37.4 | 14.6 | 0.02 | 0.02 | 0.03 | 0.05 | 0.02 |
| No especificado | 0.5 | 0.0 | 75.6 | 31.9 | 0.1 | 0.00 | 0.00 | 0.02 | 0.05 | 0.00 |

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010)

La tabla 3 ilustra los graduados de programas de doctorado según el área de ciencia estudiada para el periodo 2000-2008, en ella puede verse que del 2000 al 2005 el mayor número de doctores se especializó en las ciencias naturales y exactas, y que a partir de 2006 la mayoría se viene especializando en ciencias sociales y administrativas. Si se considera que las mayores innovaciones se dan producto de las llamadas ciencias duras, así como de la ingeniería y tecnología, la masa crítica para realizar investigación y generar innovaciones representó en el año 2000 a 6.8 doctores por millón de habitantes, esta relación viene creciendo y para 2008 ya era de 13.5. Aun así la relación es muy baja, siendo importante impulsar a los jóvenes a especializarse en las ciencias naturales y exactas, ciencias agropecuarias, ciencias de la salud e ingeniería y tecnología.

Tabla 3. Graduados de programas de doctorado por área de la ciencia 2000-2008

| Año | Ciencias naturales y exactas | Ingeniería y tecnología | Ciencias agropecuarias | Ciencias de la salud | Ciencias sociales y administrativas | Educación y humanidades | Total |
|------|------------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------|-------|
| 2000 | | | | 119 | 281 | 126 | 1,076 |
| 2001 | 328 | 130 | 92 | 110 | 227 | 144 | 1,075 |
| 2002 | 351 | 159 | 84 | 145 | 294 | 162 | 1,414 |
| 2003 | 386 | 199 | 93 | 139 | 365 | 201 | 1,678 |
| 2004 | 381 | 228 | 139 | 224 | 419 | 213 | 1,910 |
| 2005 | 440 | 257 | 137 | 263 | 462 | 260 | 2,112 |
| 2006 | 493 | 370 | 109 | 294 | 538 | 276 | 2,283 |
| 2007 | 483 | 395 | 142 | 234 | 688 | 428 | 2,554 |
| 2008 | 513 | 412 | 160 | 230 | 682 | | |
| | 539 | 485 | 190 | | | | |

(*) Se refiere al número de personas que han obtenido el título de Doctor.

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010)

En México, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es la agrupación en la que están representadas todas las disciplinas científicas que se practican en el país y cubre a una gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior y centros de investigación que operan en México. Este organismo coadyuva a que la actividad científica se desarrolle de la mejor manera posible a lo largo del territorio y a que se instalen grupos de investigación de alto nivel académico en todas las entidades federativas. El SNI reconoce la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.

La tabla 4 muestra el número de miembros del SNI del 2000 al 2009, donde puede observarse un crecimiento importante, aunque sigue siendo un número bajo si se compara con otros países.

Tabla 4. Miembros del SNI en México

| Año | Número de miembros | Variación anual % |
|--------|--------------------|-------------------|
| 2000 | 7,466 | - |
| 2001 | 8,018 | 7.4 |
| 2002 | 9,199 | 14.7 |
| 2003 | 9,199 | 0.0 |
| 2004 | 10,189 | 10.8 |
| 2005 | 10,904 | 7.0 |
| 2006 | 12,096 | 10.9 |
| 2007 | 13,485 | 11.5 |
| 2008 | 14,681 | 8.9 |
| 2009p/ | 15,565 | 6.0 |

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010)

Otro de los pilares del GII es el de las instituciones, su calificación también resulta muy baja, por ello se ubica al país en la posición 76 (ver tabla 5); el ambiente regulador es una variable crítica dentro de este pilar, su puntuación de 51.3 coloca al país en el lugar 86.

Tabla 5. Resultados de México en el GII para instituciones

| Pilar/variable | Instituciones | | Ambiente político | | Ambiente regulador | | Entorno empresarial | |
|----------------|---------------|----------|-------------------|----------|--------------------|----------|---------------------|----------|
| | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición |
| | 58.6 | 76 | 44.1 | 81 | 51.3 | 86 | 80.4 | 62 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

La tabla 6 ilustra los resultados del pilar infraestructura, el cual se compone de las variables TIC, energía e infraestructura en general. El Reporte Global de Tecnologías de la Información y uso de éstas, México cayó 11 posiciones para ubicarse en el lugar 78, producto del lento avance en el aprovechamiento de las

TIC, lo cual le ha impedido mantener un desarrollo económico, social y ambiental competitivo (Dutta y Mia, 2011).

Tabla 6. Resultados de México en el GII para infraestructura

| Pilar/variable | Infraestructura | | TIC | | Energía | | Infraestructura en general | |
|----------------|-----------------|----------|------------|----------|------------|----------|----------------------------|----------|
| | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición |
| | 27 | 65 | 29 | 57 | 15.7 | 85 | 36.4 | 58 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

La tabla 7 presenta los resultados del GII para sofisticación del mercado, pilar que incluye las variables de crédito e inversión. El acceso al financiamiento es una limitante clave para la innovación generada por los negocios, dado que las actividades de innovación son inherentemente riesgosas y la mayoría de las veces requieren un horizonte de largo plazo. Por lo tanto, restablecer la salud del sistema financiero mexicano debe ser una prioridad, a fin de impulsar el crecimiento de las empresas a través de créditos competitivos y mejorar la puntuación y posición para el crédito.

Tabla 7. Resultados de México en el GII para sofisticación del mercado

| Pilar/variable | Sofisticación del mercado | | Crédito | | Inversión | | Comercio y competencia | |
|----------------|---------------------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------------------|----------|
| | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición | Puntuación | Posición |
| | 37.2 | 73 | 33.4 | 85 | 27.4 | 66 | 50.8 | 63 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

Los mercados de capital de riesgo con buen funcionamiento y la bursatilización de activos relacionados con la innovación (por ejemplo, propiedad intelectual) son fuentes de financiamiento clave para muchas empresas incipientes innovadoras y necesitan desarrollarse a fondo. Los mercados financieros deben ofrecer suficiente margen para una asunción de riesgos razonable, inversiones a largo plazo y creación de empresas, todos ellos impulsores clave de la innovación.

El pilar sofisticación del negocio resulta crítico, en particular para las

variables de acoplamiento de la innovación y absorción del conocimiento (ver tabla 8). La primera tiene una calificación de 26.1, que ubica a México en la posición 88, ello significa que la transferencia de las innovaciones hacia las empresas es una tarea que debe potenciarse. Absorber el conocimiento es una de las capacidades más importantes que las empresas deben desarrollar si desean conseguir y sostener una ventaja competitiva. En México es una capacidad limitada a un pequeño número de empresas, por ello en el GII se le califica con 26.1 para posicionar al país en el lugar 96, constituyéndose esta la variable más débil respecto a todas las que conforman el GII.

Tabla 8. Resultados de México en el GII para sofisticación del negocio

| Pilar/variable | Sofisticación del negocio | | Trabajadores de conocimiento | | Acoplamiento de la innovación | | Absorción del conocimiento | |
|----------------|---------------------------|----|------------------------------|----|-------------------------------|----|----------------------------|----|
| | Puntuación/posición | | | | | | | |
| | 29.9 | 89 | 37.4 | 72 | 26.1 | 88 | 26.1 | 96 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

La ciencia sigue siendo un elemento fundamental de la innovación, aunque es importante señalar que la innovación es mucho más que I+D. La tabla 9 contiene los resultados de México para el pilar de resultados científicos, donde resalta la variable impacto del conocimiento por posicionar al país en el lugar 105. Ello es reflejo de la poca vinculación que existe entre las Instituciones de Educación Superior y los centros de investigación con el sector productivo.

Tabla 9. Calificación de México en el GII para resultados científicos

| Pilar/variable | Resultados científicos | | Creación de conocimiento | | Impacto del conocimiento | | Difusión del conocimiento | |
|----------------|------------------------|-----|--------------------------|----|--------------------------|-----|---------------------------|----|
| | Puntuación/posición | | | | | | | |
| | 16.7 | 102 | 3.9 | 84 | 18 | 105 | 28.2 | 59 |

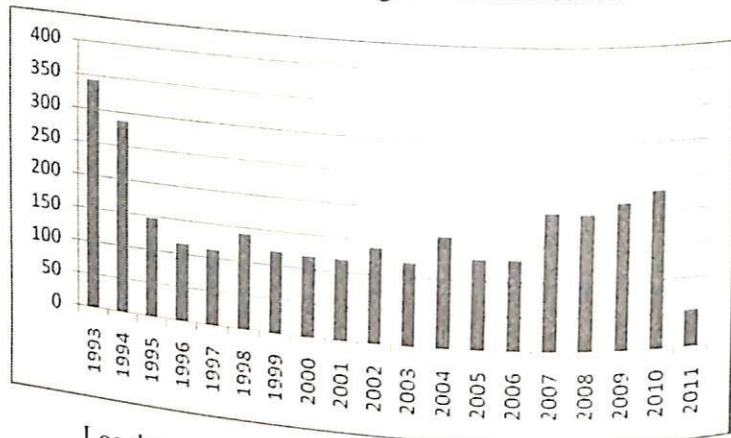
Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

El indicador más tradicional para medir la innovación de una economía son las solicitudes de patente. Éstas constituyen una fuente única de información detallada sobre la actividad inventiva de los países. Históricamente, la inversión en I+D y las solicitudes de patentes se han movido en paralelo con el PIB. Los datos provisionales de 2008 muestran una desaceleración significativa de la actividad de patentamiento en la mayoría de los países. Estados Unidos, Japón y Alemania son las naciones más innovadoras, seguidas por Corea y Francia. En el 2000 se produjo un aumento significativo en Asia, con un crecimiento promedio del 33% en China, así como 20% en la India y Corea (OECD, 2009).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002) concluye que el débil desempeño de esta región en materia de inversiones en I+D y generación de conocimientos, así como la escasa vinculación entre los sectores privado y público en lo que respecta a esas inversiones, explican la persistencia de un círculo vicioso que crea un entorno desfavorable para el desarrollo de actividades de investigación y dificultan la instauración de un círculo virtuoso de aprendizaje. El rezago en términos de producción, difusión y adopción de conocimientos acentúa las carencias estructurales de la región, es decir, su incapacidad de cerrar la brecha tecnológica y su creciente heterogeneidad estructural. Por su parte, estas características reducen los incentivos a la realización de mayores inversiones en I+D.

Las patentes otorgadas a mexicanos, según datos del IMPI, se ilustran en la figura 5. El promedio, de 1993 a 2010, es de 168.16, cifra que ubica al país por debajo del promedio de los demás miembros de la OECD. El año 1993 resultó muy productivo, pues se otorgaron 343 patentes a mexicanos, mientras que el año menos fructífero fue 1997, con 112 registros. La tendencia desde 2008 indica un repunte que se espera continúe en los próximos años.

Figura 5. Patentes otorgadas a mexicanos



Los datos del 2011 son hasta el mes de marzo

Fuente: IMPI (2011)

El último de los pilares del GII es el de salidas creativas, que se refiere a la innovación aplicada a aspectos de cultura y entretenimiento, los resultados se ilustran en la tabla 10 e indican que también esta variable representa un reto.

Tabla 10. Resultados de México en el GII para salidas creativas

| Pilar/variable | Salidas creativas | | Creatividad cosas intangibles | | Creatividad en bienes y servicios | |
|----------------|---------------------|----|-------------------------------|----|-----------------------------------|----|
| | Puntuación/posición | | Puntuación/posición | | Puntuación/posición | |
| | 30.1 | 71 | 44.2 | 68 | 16 | 66 |

Fuente: Elaboración propia con datos de Dutta y Benavente, Insead (2011)

Los resultados en general del GII indican que la innovación en México es una tarea pendiente, que urge impulsar desde el gobierno a través de políticas públicas a fin de que sea una función principal dentro de las empresas, ya que solo mediante la innovación las empresas pueden mantener su competitividad. En el presente, la innovación se constituye en una estrategia clave cuyo desarrollo debe potenciarse si realmente se quiere un México competitivo.

CONCLUSIONES

La definición de políticas públicas e instrumentos para promover la innovación en cada país se ve condicionada a sus capacidades económicas y al capital humano, tecnológico e intelectual con el que cuenta. Los resultados del GII ilustran que en México es urgente redefinir las políticas dadas las carencias indicadas.

Hoy día, la innovación y la administración del conocimiento son dos de los desafíos más importantes a los que se enfrentan las políticas públicas. La importancia de la habilidad de entender y explotar la relación entre administración del conocimiento y los procesos de innovación ha ido en aumento en esta nueva economía, donde la hipercompetencia es continua. Las políticas deben ser de acción, donde la participación de los actores (empresas, centros de investigación públicos y privados, y el gobierno en sus tres niveles) sea activa y comprometida. Solo así puede impulsarse el desarrollo de un México innovador.

En México la innovación es una tarea pendiente que urge impulsar en el aula, fomentar en los alumnos su desarrollo en todas sus versiones, pero principalmente la innovación de productos, procesos y organizacional a fin de que las empresas nacionales puedan mejorar y competir a nivel global.

REFERENCIAS

- Browne, C., y Geiger, T. (2010). *The Executive Opinion Survey: The Business Executives' Insight into their Operating Environment*. En Schwab, K. (2010). *Global Competitiveness Report 2010-2011*. World Economic Forum. Extraído de <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness>
- CEPAL (2002). *Globalización y Desarrollo*. Capítulo 7 Fortalecimiento de los sistemas de innovación y el desarrollo tecnológico. Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10026/Globa-c7.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010). *Anexo Estadístico del Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/Estadistica.jsp>
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2008-2012*. Publicado el 16/12. Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://132.247.1.49/pronaledh/pdfs/Peciti%202008-2012.pdf>
- Dutta, S., y Benavente, D., (2011). *The Global Innovation Index 2011, Chapter 1: Measuring Innovation Potential and Results: The Best Performing Economies*. Consultado el 2 de junio de 2011 en <http://www.globalinnovationindex.org/gii/main/fullreport/index.html>
- Dutta, S., y Mia, I. (2011). *The Global Information Technology Report 2010-2011*. World Economic Forum. Consultado el 2 de junio de 2011 en http://www3.weforum.org/docs/WEF_GITR_Report_2011.pdf
- García, E. J., Serrano, C. V., y Blasco B. O. (2005). ¿Competitividad e innovación en la micro y pequeña empresa? Retos previos a superar. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 559-581.
- IMPI (2011). *IMPI en cifras*. Consultado el 2 de junio de 2011 en http://www.impi.gob.mx/work/sites/IMPI/resources/LocalContent/820/27/IMPI_en_CIFRAS_ene_mzo_2011.pdf
- Kantis, H., y Díaz, S. (2011). *Innovación y emprendimiento en Chile. Una radiografía de los emprendedores dinámicos y de sus prácticas empresariales*. Chile: Endeavor
- Lee, C. F. (2008). *Competition and strategy of Chinese firms. An analysis of top performing Chinese private enterprises*. *Competitiveness Review: An International Business Journal*. Vol. 18 No. 1/2.
- León, V. J. (2004). *Modelo de Competitividad global de la industria de piel de cocodrilo Moreletii*. Eamedinet y Universidad Autónoma de Sinaloa, Escuela de Economía, Culiacán Sinaloa, México.
- Lundvall, B. A. (1992). *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*. Londres: Pinter.
- Macías, M. A. (2005). *Globalización, competitividad y cultura local, e-Gnosis*, año/vol. 3, México: Universidad de Guadalajara.
- OECD (2009). *Patent Database and R&D Database*. Consultado el 2 de junio de 2011 en http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=PATS_IPC
- OECD (2010) *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Consultado el 2 de junio de 2011 en http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_34273_45154895_1_1_1_1,00.html
- Peña, J. (2003). *Cambio tecnológico y sistemas nacionales de innovación: elementos para la teoría y la política del desarrollo socioeconómico*. Editorial Argos.
- Sala-i-Martin, X., Blanke, J., Drzeniek, H. M., Geiger, T., y Mia, I. (2010). *The Global Competitiveness Index 2010-2011: Looking Beyond the Global Economic Crisis*. En Schwab, K. (2010). *Global Competitiveness Report 2010-2011*. World Economic Forum. Extraído de <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Transaction Publishers. Extraído de <http://books.google.com/books?id=-OZwWcOGeOwC&lpg=PR6&ots=iL3Wo0ueBd&dq=Reading%20in%20Business%20Cycle%20Theory%20Schumpeter&lr&pg=PR54#v=onepage&q=innovation&f=false>
- Unión Europea (2010) *Programa marco para la innovación y la competitividad*

2007-2013. Consultado el 12 de junio de 2011 en
[http://europa.eu/legislation_summaries/energy/european_energy_
policy/n26104_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/energy/european_energy_policy/n26104_es.htm)

Tercera parte
Procesos directivos en instituciones de educación

VII. Interpretación del desideratum administrativo de los estímulos económicos al profesorado universitario en México

Rosalía Susana Lastra B.
Ma. Guadalupe Galván M.
Luis Jesús Ibarra M.

RESUMEN

La identidad del profesorado universitario mexicano transita por cambios esenciales propiciados por la directiva de los Programas de Estímulo Económico, como lo son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y las becas auspiciadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual plantea la obligación de diagnosticar cualitativamente si el sistema de educación superior va con esa senda por la dirección deseada. Los efectos demostrados circulan en todas direcciones; entre los alentadores, está que el profesorado se comunica más entre sí y hacia la comunidad, y hay esmero en certificarse y avanzar en grados académicos; entre los catastróficos, está el desdén por el aula y que la base en "pares evaluadores" tiende a devenir en comités que, por falta de transparencia, sobrevalúan el trabajo del «amigo» y menosprecian el de valía del «enemigo», propulsando antídotos como la simulación documental. A la larga, tal fragmentación debilita lo que se quiere estimular.

La complejidad del fenómeno condujo a formular un marco diagnóstico para sistematizar la información que relaciona sus principales aristas institucionales. Se inicia sintetizándolo y mostrando su utilidad para recabar evidencia organizacional con ejemplos sobre el tipo de resultado interpretativo logrado con un primer piloteo. Al final, como diagnóstico derivado, se prefiguran escenarios de posible intervención paliativa con política administrativa.

ANTECEDENTES

En la base del comportamiento social están las motivaciones de cada ser humano y, para entenderlas, hay que revisar el contenido de las instituciones que prevalecen en cada campo organizacional, lo cual aporta claves axiológicas, que se manifiestan sea en forma de creencias, percepciones, mitos y similares, sobre aquello que impulsa las decisiones y el accionar.

En México, desde mediados de la década de los años 80, el Poder Ejecutivo, a través primero del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) y luego de la SEP, decretó la creación de los Programas de Estímulo Económico (PEE) para el profesorado universitario; en el CONACYT, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, y en la Subsecretaría de Educación Superior, el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente, en 1991, y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, en 1996, entre los principales, además de los locales. Con esto se satisfizo la necesidad de dar respuesta a los reclamos por el enorme deterioro salarial con la distribución objetivista de recursos extraordinarios negociados con el Congreso de la Unión, así como remover la actitud conformista en que había caído gran parte del gremio (nótese que no se dijo que se crearon para estimular el conocimiento de frontera, lo cual ha traído efectos académicos no previstos). Su aplicación dentro de las organizaciones de educación superior interviene los lineamientos de la dinámica universitaria de forma no siempre coordinada, lo cual genera contradicciones de fondo.

DISTANCIA ENTRE LA SENDA TRAZADA RESPECTO A LA ANDADA

La confusión respecto al "es" y lo que comúnmente se cree son los PEE, empieza desde la caracterización de su corte ideológico, usualmente asumido como liberal. Tal creencia no pasa una prueba dura, toda vez que, aunque se aplica una remuneración diferenciada para ciertas labores que realiza el académico dentro de lo que se ha vuelto un mercado de puntos intercambiables por dinero (pudiendo más que doblar con estímulos el salario base), tal juicio es erróneo en los hechos pues carece del ingrediente principal, que es el escrutinio del usuario directo del servicio, trocándose por el de grupos denominados "de pares", convocados por

el respectivo organismo público centralizado promotor, los cuales deciden los ratios para ponderar cada actividad académica, a través de mecanismos pseudo-democráticos (o de democracia a tramos, al existir veto al arbitrio de los decisores del sector público).

Nótese que, fuera de la retórica, el origen de los PEE no fue potenciar la generación y mejor distribución del conocimiento, sino repartir "de alguna forma" el recurso disponible en la tónica certificadora avalada por ciertas instancias internacionales financieras, críticas de la veracidad del contenido educativo, comprobable en el fracaso para meter los servicios profesionales en la agenda del Tratado de Libre Comercio con América del Norte. Aunque los funcionarios promotores de los PEE juran que lo uno conlleva a lo otro, el siguiente gran debate apunta a que la lógica de los estímulos económicos y la generación y mejor distribución del conocimiento de vanguardia corre por órdenes organizativos distintos, lo cual genera cuantiosas contradicciones.

Ciertamente, la intervención de grupos disciplinares expertos da legitimidad al sistema, al utilizar criterios objetivistas, populares entre quienes tienen un juicio muy limitado sobre la esencia cualitativa de las cosas. Empero, las labores que ha de desempeñar la prefiguración de un "académico ideal" para reposicionar a la sociedad latinoamericana en la división internacional del trabajo, extrapola la función de sus universidades públicas entre cubrir la demanda como centros del saber científico —por naturaleza no medible directamente ni en el corto plazo— y el nuevo papel como prestadoras de servicios más bien aplicados y técnicos, por diversificados. El costo de oportunidad para lograr ambas demandas, dados los recursos de todo género escasos, es más un recurso populista que acorde a la realidad, incluso de varios países ricos.

A partir de la brecha entre lo que "es" y "debiera ser" el sistema de educación superior, partiendo del tipo de "bien hacer" propulsado por los PEE, en esta ponencia se juzga oportuno mostrar un pequeño avance de investigación que se propone probar si los medios están ajustados a los fines, dada la institucionalización deseada respecto a la que se está develando. Por ello, el enfoque desarrollado, amén de todos los grupos organizacionales implicados, es desde los receptores directos de la acción, los académicos.

Las preguntas axiales de la investigación son: ¿Cómo está sucediendo la adecuación en la institucionalización de los académicos ante los estímulos de los PEE? Dicho de otro modo, ¿cuáles son sus modos de pensar sobre lo que está ocurriendo en la configuración de su desempeño, contexto profesional y campo organizacional? De ser el resultado un choque de patrones institucionales, ¿cuál es el efecto organizacional y el futuro esperable para los PEE? Desde el ángulo del sujeto implicado, las preguntas se concretan en ¿qué es ser académico y cuál es su justa retribución? puesta en perspectiva del destino universitario prefigurado.

SÍNTESIS DEL MARCO INTERPRETATIVO

La configuración del sistema de ámbitos y categorías que vertebran el fenómeno descrito se funda esencialmente en el extracto de las lecturas de los autores que vienen dándole seguimiento, considerándoseles informantes de alta valía en su calidad de tratadistas, además de académicos. Sus contribuciones ayudaron a determinar que el mapeo del fenómeno es abordable a partir de cuatro corpus contextuales, a través de los cuales transitan las señales institucionales desde el sistema de educación superior hasta llegar al profesorado: el contexto internacional (o patrón institucional), las instituciones prevalecientes en el campo de la educación superior, los mitos institucionalizados en torno a los lineamientos que penetran desde el corpus anterior en la universidad en estudio y lo instituido en el profesorado por grupos (participantes en los PEE, no participantes, rechazados, rechazantes, etcétera). Entre cada uno de esos corpus de análisis se refigura un «espacio» propicio para hacer la reflexión de la significancia de la información, identificando la verticalidad o las inflexiones con las cuales transitan las señales institucionales de un corpus a otro, apoyando el establecimiento de relaciones como que mientras más alineadas estén, podrá decirse que el grado de institucionalización es armónico, aunque no por ello exento de contradicciones.

Las categorías conceptuales básicas que auxilian en la construcción del marco interpretativo y que han de precisarse para evitar confusiones con su uso en la lengua natural, y lograr aproximarnos ordenadamente al conocimiento de la realidad institucional que conciben los académicos, son:

— Institución

Se concibe como un sistema de reglas y de estructuras de significados aceptado y practicado por amplios conglomerados humanos, adquirido de forma generalmente inconsciente. Operativamente, refiere a un patrón de actividad supra-organizacional, constituido por símbolos y prácticas materiales, donde individuos y organizaciones producen, conducen y reproducen su sustancia, dando significado a la experiencia para utilizar el tiempo y el espacio.

La importancia de estudiar las instituciones es que permite reconocerlas como fuerzas contextuales y analizarlas como mecanismos que configuran la realidad organizacional, así como el impacto de ésta hacia aquellas.

Tienen al menos dos dimensiones que interactúan para traducir los argumentos macro-institucionales en cadenas de micro-actuaciones:

a) Dimensión horizontal (o sistémica). Refiere la coherencia interna de las instituciones y entre ellas, en que a mayor resistencia al cambio, mayor entramado institucional.

b) Dimensión vertical. Refiere el modo en que las instituciones configuran la identidad del individuo y modelan sus posibilidades de acción, de forma tal que a mayor resistencia, mayores raíces de identidad (Powell y Di Maggio, 1991).

— Organización

Fenómeno social expresable en un cuadro de elementos que estructuran objetivos de un grupo humano, delimitados en tiempo y espacio. Ahí perviven los individuos realizando acciones formales e informales, en función de roles, intereses y expectativas, que a veces les identifica y otras les contraponen, dados sus respectivos marcos institucionales, escenificando fenómenos de tensión-distensión.

— Estructura informal de la organización

Alude a la identidad de la organización a través de sus elementos característicos: reconocimiento empírico de símbolos, sistema de valores, sistema de creencias originado en el sistema institucional y fijo en su patrón institucionalizado. Su identificación es importante, al constituirse en presión factual que deviene en la formación de élites. Evidencia las concepciones cambiantes de lo que es, puede ser y hacer la organización, y permite establecer ciertas condiciones simbólicas.

— Organización institucionalizada

Una organización institucionalizada “debe esforzarse por vincular los requerimientos de los elementos ceremoniales con las actividades técnicas, así como vincular los elementos ceremoniales inconsistentes entre sí” (Meyer y Rowan, 1992, p. 97). Su identificación sirve para diagnosticar lo adecuado de las prescripciones de elementos estructurales inconsistentes que suscitan conflictos, en particular, sobre “derechos de jurisdicción”.

— Patrón institucional

Proceso cognoscitivo establecido por reglas, guiones y clasificaciones que se dan por hecho (Powell y Di Maggio, 1991) y que constituye, por tanto, una forma reiterativa para persistir. Y “aunque las instituciones son creación humana, no siempre son producto de acciones intencionales que realizan individuos racionales orientados instrumentalmente” (Zucker, 1991, p. 28). Lo común es que el patrón institucional devenga en una conjunción de estereotipos sociales con cierto proceso de reproducción relativamente auto-activado.

— Patrón institucionalizado

Identificación del sistema de reglas, guiones y clasificaciones introyectado en los integrantes de la organización. “Cuando los alejamientos del patrón (institucional) son contrarrestados de manera regular por controles contruidos socialmente y activados de manera repetitiva (por castigos o recompensas) podemos hablar de un patrón institucionalizado” (Romero, 1991, p. 14).

— Grado de institucionalización

Un proceso de alta institucionalización es aquel en que lo moral se hace real, a través de una situación simbólico-procedimental en varios niveles sociales, pasándose de unos individuos a otros y modificando la persistencia cultural (Zucker, 1999). Para que existan actos altamente institucionalizados, basta con que alguien diga a otros “*ésta es la forma en que se hacen las cosas*” y sea asumido. Cada individuo está motivado a cumplir, porque de otra forma sus acciones en el grupo son disruptivas o ininteligibles para el resto.

— Mito racionalizado

Un mito es una creencia sobre alguna cosa o circunstancia a la cual se le atribuyen propiedades no verificadas. A partir de los años 80, en la educación superior de México han surgido mitos sobre cómo las instituciones del contexto han ido modificando la estructura organizacional de las universidades por medio de la adopción de mitos racionalizados (convincientes o convenientes), cuyo objetivo legitima —interna y/o externamente— su desempeño, haciéndoles aparecer como efectivos, aunque aún no se haya comprobado a fondo la eficiencia real (Meyer y Rowan, 1992).

— Regla institucionalizada

Alude a un elemento de la estructura formal que funciona como prescripciones, clasificaciones o mitos sumamente racionalizados e impersonales, a manera de costumbre extraoficial que promueve confianza y credibilidad. Es una abstracción a macro nivel en que lo moral se hace real, pasándose de unos a otros (Powell y Di Maggio, 1991). Este tipo de regla es dada por hecho y apoyada en la opinión pública (ciudadanos destacados, prestigio social, leyes y definiciones de tribunales), haciendo realidad el cumplimiento de políticas, programas, posiciones y procedimientos (rechazo a la teoría de la socialización), que en conjunto se incorporan en sociedad como interpretaciones intercambiadas (Meyer y Rowan, 1999). Sus efectos sobre las estructuras organizacionales y su cumplimiento dentro del trabajo técnico real son distintos a los generados por las redes de conducta y relaciones sociales que integran y rodean a la organización (Romero, 1991).

— Transversalidad entre instituciones

La frontera entre instituciones y organizaciones es indeleble, pero es real que se condicionan mutuamente y se imponen límites que relativizan la capacidad de que cada grupo humano se dé las propias reglas, normas o valores, en pos de asegurar la subsistencia (Del Castillo, 2001). La utilidad de revelar las características de la transversalidad entre instituciones es que puede ser el fundamento de cierto tipo de crisis estructural, cuando los modos sociales externos se modifican sin una correspondencia interna; se requiere detectar en cada organización la presencia de énfasis institucional, sea en lo económico, político o social, y la manera como ese peso incide en la tarea básica esperada de ella por el medio (March y Olsen, 1989).

— Contradicción interinstitucional

Las interrelaciones organizacionales con contradicción entre las instituciones contextuales pueden dificultar o facilitar el funcionamiento de cada estructura.

Sea el caso del grado en que la lógica institucional del capitalismo sale de la esfera de la eficiencia económica para penetrar profundamente en la instancia social, política o cultura, incrementando su participación en la explicación de, por ejemplo, la manifestación de sentimientos, las aspiraciones de vida, la procreación o las relaciones familiares. Cuando la contradicción interinstitucional se vuelve conflicto abierto, se tiene una fuente de cambio y resistencia entre ellas, y los implicados pueden movilizarse para defender los símbolos y las prácticas de una institución de las consecuencias del cambio en otras, o pueden intentar exportar/importar los símbolos o prácticas de una con el fin de transformar a otra.

— Identidad de los académicos

La identidad da cuenta de cómo ven y cómo se ven los académicos ante el desafío de proseguir por la senda conservadora o de asumir los retos que les plantea su campo organizacional, adicionales a la incertidumbre de su quehacer, caracterizada por el "cambio rápido en los saberes de la enseñanza, disminución del compromiso social..., obsesión por la técnica, lo privado como sustituto de lo público, la primacía de los valores económicos, la competitividad como rectora de la profesión y la incorporación como moda de paradigmas pedagógicos que ofrecen eficacia ante el reclamo de una educación pertinente" (López, 2003, p. 245); su traducción se encierra en tener que construir una conducta y un discurso congruente con las prácticas que de él se esperan, como respuesta al contexto inmerso en la visión de la sociedad del conocimiento que percibe y al papel de universidad que prefigura.

MARCO INTERPRETATIVO DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES Y SUS PROCESOS

La construcción de este marco interpretativo tiene por objetivo ayudar a conocer y diagnosticar la adecuación de las claves institucionales que modifican a las organizaciones (diferentes a las que las originan), en función de la convergencia

del ambiente cultural de sus integrantes y su medio, en este caso laboral, relacionados dialécticamente. Se basa en identificar visiones de significancia entre los integrantes de grupos capaces de introyectar cambios, interpretando el estado de su asimilación a partir del seguimiento de reglas para persistir o cambiar.

Se evidencia que la fundamentación teórica de esta investigación es próxima a los postulados del Nuevo Institucionalismo Sociológico, corriente de pensamiento que procura conocer la incidencia de los procesos institucionalizados en la dinámica organizacional y que presta atención a las dimensiones "poder", "historia", "espectro valorativo" y, sobre todo, al voluntarismo de las personas y su "capacidad" para reconstituir el mundo en el que se desarrollan.

En continuidad con el cobijo logrado con el acervo heredado de los concedores de la historia de la educación en México, en particular del sistema de educación superior —el cual, se dijo, fue útil para delimitar los corpus e intersticios que perfilan la estructura del marco interpretativo—, se infiere lo imprescindible de contar con la opinión de al menos algún sociólogo, un epistemólogo, un psicólogo social, un politólogo y del economista social para interpretar la información a generar. De faltar el enfoque analítico de alguno, el sesgo en el análisis de un tipo de institucionalización sobre los demás, así parcialmente mirados, no arrojaría resultados significativos sobre los aspectos a examinar de la realidad institucional grupal de los ocupantes de cada universidad, así como de sus distintos grados de persistencia o cambio cultural.

El esfuerzo teórico transita en el análisis desde la visión economicista (estudio de la formación racional de las elecciones), pasando a la sociológica (estudio de las bases no racionales que impiden elegir) y llegando a la institucional (estudio de la oposición entre órdenes trans-racionales, es decir, más allá del juicio de lo racional). Las pesquisas de información procuran pasar del enfoque normativo de la acción al enfoque cognoscitivo, del conocimiento de la lógica del compromiso al de la rutina, de los valores a su transformación en premisas, así como el paso probable del actuar con motivación al de la lógica del seguimiento de reglas. En la búsqueda de conocer el ambiente institucional en el que el profesorado ve transcurrir su labor, se avizora la posibilidad de establecer formas culturales académicas relacionadas con los PEE teóricamente estandarizables.

Aunque lo ideal sería que las inferencias de los distintos especialistas sucedan en grupo, en sentido estricto no tienen que ser simultáneas. El orden intersticial dicta la necesidad de intervención de cada enfoque disciplinar, que devino en lo siguiente:

Primer intersticio.— El análisis de la historia condujo a establecer que el contexto mexicano adolece de una composición híbrida que genera tensiones sociales por prácticas típicas de tres instituciones que se han ido yuxtaponiendo: la tendencia actual de gran parte de la sociedad a ser guiada por la oferta de servicios de calidad cuestionable; la complementada con la intervención pública en ciertos mercados estratégicos, tornándolos "ficticios", como es el ramo educativo; y con la guía de prácticas democráticas falsificadas, estilo votos directos pero en la aplicación ponderados.

En síntesis, se sostiene que el patrón institucional se configura por tres instituciones contradictorias entre sí en su forma pura: mercado capitalista, estado burocrático y democracia. A continuación se definen, para establecer los rangos extremos de las posibilidades que encuadran, con el objetivo de que sirvan ulteriormente para indagar cómo es que los implicados del grupo de académicos que se desea estudiar, las hacen consistentes al establecer su pertinencia para la acción bajo el tamiz de los PEE, portadores de tal contradicción.

Por un lado, la lógica del mercado capitalista rescata evidencias sobre la predilección de actuar en un medio laboral en el que suceda la mercantilización de toda actividad humana, es decir, el intercambio de trabajo por recompensas por cada regla bien jugada individualmente, a partir de actividades optativas. En el lado opuesto del rango, quedan quienes rechazan como válida para las organizaciones públicas la opción de mercado, inclinándose a preferir organizar la labor por metas planificadas, cuyo logro apela a la acción colectiva, partiendo de un salario estable y homogéneo que permite acompañarse con los requerimientos académicos, siendo opción la especialización de funciones, cosa que no permite el mercado por puntos.

Por otro lado, la configuración del rango de opiniones que deriva de la lógica del estado evaluador implica la posibilidad de encontrar evidencia sobre la inclinación a asumir para la organización un ambiente laboral guiado por la racionalización y regulación jerárquica dictada desde alguna autoridad pública

externa y centralizada; en el otro extremo del rango (el cual puede verse como un continuo que casi se toca con la institución anterior), queda la motivación que va por una ideología desreguladora en que se prefiere la reducción al mínimo de la intervención pública.

El tercer rango de motivaciones deriva de lo que es probable instituya en los académicos la lógica de la democracia, abriéndose el campo de observación a la perspectiva de quienes consideran inapropiado que la labor académica sea orientada por votación, pareciendo al conservador que tal no es el ámbito oportuno para dicha práctica, salvo su consideración para la enseñanza que fortalezca la participación ciudadana; en el otro lado del rango quedan quienes sí abren tal perspectiva, como los promotores de los PEE, a aceptar el sistema de elección de pares evaluadores, encargados de dictar los ratios valorativos para cada labor académica. Entonces, se buscan evidencias de los inclinados a constituir en el centro de trabajo un espacio organizado por decisiones endógenas, que desean ampliar su control popular sobre la actividad, y las de quienes niegan su pertinencia.

Segundo intersticio.- Dada la teorización anterior sobre los rangos institucionales que aparecen como representativos del patrón institucional de la sociedad mexicana, los cuales matizan el campo organizacional laboral de los académicos de la educación superior, a continuación se avanza hacia la dictaminación de su grado de introyección en los PEE, utilizando como herramienta metodológica la exploración de los mitos racionalizados identificados como más repetitivos en la literatura sobre el tema, en particular sobre el papel a futuro de la universidad pública, ordenándolos por su adscripción a alguna de las instituciones esbozadas.

Cuadro 1. Instituciones y sus mitos en el medio universitario mexicano

| Institución | Mitos en el medio universitario mexicano |
|--------------------|---|
| Capitalismo | <ul style="list-style-type: none"> Empresarialización de la UP Globalización necesaria Multifuncionalidad Modernización Justa retribución por puntos Bienestar sobre bien ser y hacer Tiempo familia / trabajo Lo ético Socialismo utópico |
| Estado burocrático | <ul style="list-style-type: none"> Autonomía universitaria Política "pública" Credencialismo Planeación a plazos Legitimidad preferible a legalidad |
| Democracia | <ul style="list-style-type: none"> Comunicación horizontal Decisiones por ponderación Transparencia en decisiones Evaluación por "pares" centralizados Sistema de (des) estímulos Libertad de expresión |

Fuente: Elaboración propia

Tercer intersticio.- Para indagar la forma en que tales macro-fundamentos se incrustan en las micro-estructuras de los grupos de profesores universitarios, se diseñó un cuestionario con preguntas cruzables para cada mito de las tres instituciones, resultando 80 preguntas con sus respectivos rangos de respuestas no tradicionales, es decir, que no siguen la técnica estadística neutra clásica, pues la intención es lograr reacciones sujetas a la interpretación deseada. El cuestionario no se presentará por lo limitado del espacio disponible.

Cuarto intersticio.- Debido a que no es deseable hacer hablar a quien no quiere, el diseño metodológico se basa en la configuración de muestras por disponibilidad. La solicitud a participar fue por correo electrónico a los 16,650 integrantes del SNI 2010 de todo el país, en sus cuatro niveles y 515 organizaciones, eligiendo como momento propicio el mes de enero, lejano a las presiones laborales y a la presentación de reportes. Este grupo quedó conformado por el 13.25% del total de integrantes, es decir que la interpretación se basa en las respuestas de 1,549

informantes, de los que se recibieron 1,092 cuestionarios completos (70.8%) y 446 incompletos (28.9%) por razones como que son investigadores pero no necesariamente profesores en alguna universidad, desconocían alguna respuesta, no dan clases por hora o están en universidad privada, prefieren no contestar, se les hizo demasiado responder a 100 preguntas, no se les hizo cómodo por hartazgo de tener que responder a una encuesta más sobre los PEE o la miraron con desconfianza.

Una vez aplicado el cuestionario, con las respuestas se realizó un primer proceso cuantitativo, el cual permite acceder a las grandes tendencias institucionales-organizacionales, listas para su interpretación por un cuerpo de analistas interdisciplinar, encaminados a la selección de casos meritorios de convertirse en entrevistas, las cuales permitan conocer significados, significancias y las formas en que cada cual da orden a las aparentes contradicciones, útiles para cualificar el tipo y grado de institucionalización verificada.

A continuación se ejemplifican las características personales que es posible extraer con dicho cuestionario, así como sobre la trayectoria profesional del grupo y su participación en los PEE, mismas que son susceptibles de ser cruzadas en cualquier caso con las respuestas obtenidas de las inclinaciones institucionales, éstas interpretables por sentidos y contrasentidos.

INFORMACIÓN RECOLECTADA

- Rasgos personales generales del grupo

Por género hubo simetría (hombres, 54%), predominando los informantes de entre 46 y 65 años de edad, y un gran subgrupo de uno de cada tres nacidos en el DF, con ligera tendencia a emigrar; el resto se distribuye con alta dispersión entre oriundos del resto de México y un significativo 7.36% de otros países. El subgrupo de la UNAM representa un informante por cada cinco del total de dependencias. El 60% de los que respondieron son casados y 15% solteros, en su mayoría sin compromisos económicos acuciantes por dependientes. Casi la mitad posee antecedentes familiares que les hace proclives a la actividad profesional. La vocación del grupo por área disciplinar es estable, con leve tendencia a emigrar

hacia el área educativa, permaneciendo dentro de su misma área de conocimiento a lo largo de los estudios de licenciatura, maestría y doctorado. No resultó alta la certeza de que conozcan a fondo las problemáticas de la educación pública mexicana, pues solo un 30% permaneció más del 80% de su escolaridad en ellas.

- Trayectoria profesional

Casi el 60% de los informantes ha permanecido la gran mayoría de su tiempo en el medio académico, pero durante los 10 pasados años solo un 20% lo ha hecho predominantemente como investigador-docente; el desempeño unifuncional le supera, con casi el 18% exclusivamente como investigador y el 16% como docente; en el extremo, solo un 10% ha hecho trayectoria preponderante en otros medios laborales; cuatro de cada 10 informantes han pasado por la experiencia de trabajar en alguna universidad extranjera, punto de posible comparación sobre estímulos de otro contexto, mas no son la mayoría. La mitad ocupa 10 o menos horas a la semana frente a grupo, siendo menos del 1% quienes ocupan más de 20 horas. Uno de cada cinco informantes tiene algún cargo que catalogan como administrativo, pero no es burocrático (consejeros, miembros de comités de docencia, investigación, editorial, representantes ante órganos colegiados y similares) y una minoría sí ha realizado o realiza actividades burocráticas.

- Participación en los PEE

Al momento de la encuesta, cuatro de cada cinco informantes permanecían vigentes en el SNI. Esto redondea la diversidad de experiencias representadas, pues se cuenta con la opinión de un 40% que ha permanecido en él por 6 años o más (evidenciando ser una parte de los SNI punteros), servidores universitarios (altos funcionarios, académicos unifuncionales y multifuncionales) y exintegrantes. Respecto al reconocimiento del Perfil Deseable PROMEP, solo lo poseía un tercio al momento de la encuesta.

El primer hallazgo respecto a consideraciones sobre el aspecto administrativo saltó al preguntarles los obstáculos para realizar investigación

colectiva. Un tercio de informantes opinó que la mayor deriva del tortuoso manejo de los apoyos administrativos, lo cual, aunado a sus dificultades por conseguir recursos y a la sobrecarga de funciones académicas exigidas por los PEE, señala a dicho aspecto como un origen de ciertos resultados sub-óptimos para concretar los esfuerzos académicos, ocupando espacios mentales en detrimento de la labor de generación de conocimiento, sedimentación y redacción de resultados, menguando el esfuerzo personal aplicado. Lo destacable es que ello es soluble organizacionalmente, quedando por delante la identificación de la causa, sea en deficientes procedimientos administrativos, en su recarga sin el correspondiente apoyo o en actitudes de enfrentamiento entre grupos organizacionales. La siguiente situación que fue mencionada con recurrencia es la intensificación de la lucha por ganar espacios para publicar, tensión exógena no controlable organizacionalmente, salvo si en los estímulos domésticos o en el régimen de categorización se anida en puntaje.

Se identifica un pequeño subgrupo autocrítico que señala falta de capacidad para ponerse de acuerdo entre colegas en los objetos de investigación, así como creciente simulación en lo reportado por los cuerpos académicos, las trabas para superar individualismos, insuficiencias en el conocimiento de un idioma extranjero y la velocidad a la que se requiere generar resultados.

Las actividades que fueron mencionadas como no puntuadas realmente lo son, pero tal decir deriva del pleno desconocimiento de algunos informantes respecto a todos los PEE, o se refieren actividades demasiado especiales de sus disciplinas. Ello apunta directamente a que hay evidencia para diagnosticar lo positivo que sería impulsar un paliativo en forma de Sistema Nacional de Comprobación de Actividades Académicas, el cual reúna directa y automáticamente las fuentes generadoras de la información y los comprobantes de los participantes, eliminando al mismo tiempo la posibilidad de falsificación. Dos beneficios adicionales a la reducción de la tensión que origina la propuesta son que permita a los organismos operarios de los estímulos atraer los campos selectos por función académica y a los profesores ver en línea si es correcta la información capturada, incrementando la posibilidad de dar transparencia al sistema.

Entre los aspectos de fondo, hubo alta convergencia en que en los PEE

falta reconocimiento a la labor de difusión en foros distintos a los congresos, así como al trabajo hundido de asesoría para preparar tesis, pero no como titular.

Los informantes que declararon que no tienen ninguna de tales dificultades van del 8% al 16%, siendo posible rastrear esos cuestionarios y saber si es porque tienen cargo administrativo: de no ser así, la interpretación conducente podría ser que se trata de académicos muy competitivos, amén del problema subyacente de valorar homogéneamente a quienes poseen condiciones y apoyos distintos.

TÉCNICA BÁSICA PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESPUESTAS

La búsqueda de lo introyectado de la lógica de cada una de las tres instituciones se realiza por contraste de lo que los académicos afirman que "ven" o de lo que dicen que "prefieren", según las aristas indicadas en el cuadro 2.

Cuadro 2: El "es" y el "deber ser" visto por el académico respecto a los PEE

| Lo que el informante ve que... | |
|--------------------------------|---|
| ES | <ul style="list-style-type: none"> a) el SES b) la universidad c) "el" profesor |
| DEBE SER | <ul style="list-style-type: none"> a) el profesor b) su universidad <ul style="list-style-type: none"> - lo que le es impuesto - autoimpuesto |
| DEBE HACER | <ul style="list-style-type: none"> a) para acceder a los PEE b) por lo que LE GUSTA |

SES: Sistema de educación superior

Fuente: Elaboración propia

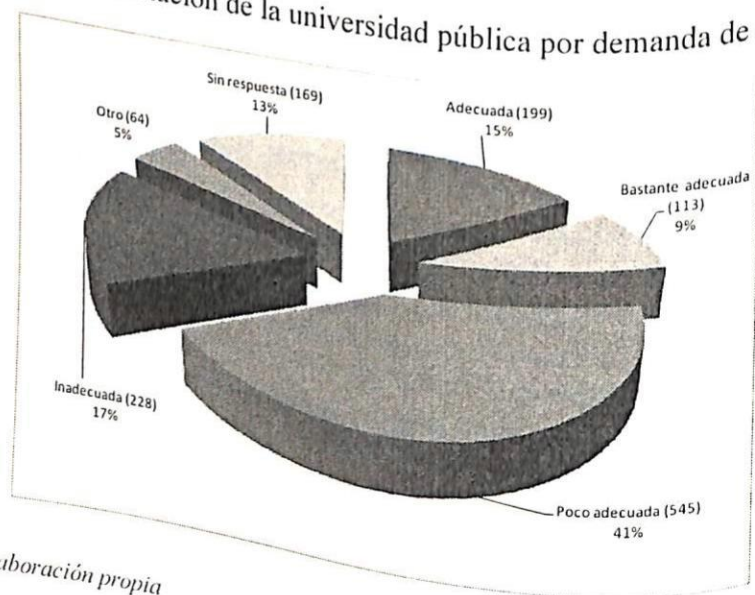
Teniendo presente la caracterización del grupo, descrita en el apartado anterior, a continuación se ejemplifican algunos resultados identificados como contundentes hasta este momento (pues la interpretación aún sigue en proceso), en relación al “bien hacer” prescrito por los PEE, obtenidos en una primera lectura horizontal de tendencias.

Cada respuesta a las preguntas del cuestionario es acompañada de una clasificación del rango según corresponde como: coincidente (C), si la respuesta mayoritaria cae entre el 60-100%; no coincidente (NC), si cae en el rango 0-40%; o coincidencia media (MC), en el rango 40-60%; no suman 100% por las no respuestas.

Ejemplos de nociones exploradas sobre el mercado capitalista:

Pregunta III-01. La transformación de la universidad pública por demanda de mercado es: adecuada, 15%; bastante adecuada, 9%; poco adecuada, 41%; inadecuada, 17%; otro, 5%. Rango NC.

Gráfica 1. Transformación de la universidad pública por demanda de mercado



Fuente: Elaboración propia

Según el resultado de esta pregunta, una interpretación puede ser que hay sustento en el decir de los tratadistas que alegan la fragmentación tendencial del gremio académico, en este caso, en un aspecto tan esencial como lo es a quién debe servir prioritariamente la universidad pública. Aunque la intensidad de la fragmentación mengua al observarse que las dos primeras respuestas del rango van en el mismo sentido (sumando una cuarta parte), no supera a quienes miran con desconfianza la transformación a favor de la institucionalización del mercado capitalista en la universidad.

Otros casos de fragmentación en la realidad institucional que construyen los académicos relacionados, en alguna medida, con aspectos administrativos sin interpretación aún, son:

Pregunta III-09. El fomento de la multifunción para profesores de mi unidad tiene: ventajas, 21%; desventajas, 27%; ambas, 32%; otro, 4%; sin respuesta, 17%. Rango NC.

Pregunta III-11. La productividad académica en mi unidad con el requerimiento de la multifuncionalidad: se incrementa, 27%; no impacta, 19%; disminuye, 20%; se simula, 9%; otro, 5%. Rango NC.

Pregunta III-16. La equidad remunerativa entre profesores con PROMEP-SNI: mejora, 34%; sigue igual, 24%; empeora, 9%; no sé, 12%; otro, 3%. Rango MC.

Ejemplos de nociones exploradas sobre el estado evaluador:

Pregunta IV-03. Me parece que la presencia de PROMEP-SNI es: permanente, 47.70%; coyuntural (responde a la interpretación de la situación de quien está a cargo), 27%; moda, 3%; otro, 22.3%. Rango MC.

Pregunta IV-05. La intención esencial de PROMEP-SNI hacia las universidades es servir de: impulsores de la calidad, 52%; mecanismos de control, 10%; ambos, 20%; no sé, 4%; otro, 3%; sin respuesta, 10%. Rango MC.

Pregunta IV-06. El que la SEP use programas especiales para conceder estímulos a los profesores es: válido, 34%; necesario, 31%; cuestionable, 18%; inapropiado, 5%; sin respuesta, 12%. Rango MC.

Pregunta IV-08. Con el sistema de constancias PROMEP-SNI-ESDEPED la elevación de la calidad académica en mi unidad: se garantiza, 11%; mejora, 44%; no impacta, 20%; empeora, 4%; otro, 5%; sin respuesta, 17%. Rango MC.

Pregunta IV-09. La genuina planeación y mejor aprovechamiento de recursos es: fomentada por PROMEP-SNI-ESDEPED, 34%; simulada para PROMEP-SNI-ESDEPED, 20%; incompatible con PROMEP-SNI-ESDEPED, 7%; otro, 8%. Rango NC.

Pregunta IV-18. Ya me estoy acostumbrando al sistema de evaluación PROMEP-SNI-ESDEPED: sí, 46%; algo, 22%; no, 11%; otro, 4%; sin respuesta, 17%. Rango MC.

Pregunta IV-20. Me parece que la evaluación PROMEP-SNI mide en esencia aspectos: cuantitativos, 45%; cualitativos, 7%; ambos, 29%; ninguno, 2%; otro, 3%. Rango MC.

Pregunta IV-22. Con el estímulo PROMEP-SNI las dos mejoras más notables que he logrado en mi desempeño académico son: en investigación, 30.4%;

aspectos docentes, 16.6%; desahogo económico y prestigio, 12.3%; ninguna u opinión negativa, 11.2%; académica en general, 11.2%; mejores condiciones de trabajo, 8.5%; mejora en el estado anímico, 6.7%; no sabe, 3.1%. Rango MC.

Ejemplos de nociones exploradas sobre democracia:

Pregunta V-02. A partir de PROMEP-SNI-ESDEPED la vida académica en mi unidad es: armoniosa, 6%; igual, 29%; tensa, 26%; más conflictiva, 11%; no cambia, 9%; otro, 4%. Rango NC.

Pregunta V-03. Los estímulos en dinero y prestigio son: ideales, 8%; adecuados, 43%; normales, 24%; inadecuados, 11%; perjudiciales, 3%; otro, 5%. Rango C.

Pregunta V-06. PROMEP-SNI estimulan a los profesores que más _____: comentario favorable, 56.8%; crítica o comentario desfavorable, 25.8%; comentario favorable con objeción, 11.4%; no sabe, 3%; siguen reglas o dinero, 2.9%. Rango C.

Pregunta V-07. La discrecionalidad evaluativa con PROMEP-SNI-ESDEPED: se ha ido abatiendo, 20%; se ha ido preservando, 28%; se ha incrementado, 15%; se ha transferido a otras instancias, 4%; otro, 6%; sin respuesta, 28%. Rango NC.

Pregunta V-08. Con PROMEP-SNI-ESDEPED la ética de los profesores en mi unidad académica: ha mejorado, 11%; está igual, 47%; ha empeorado, 20%; otro, 4%. Rango NC.

Pregunta V-17. Un aspecto de PROMEP-SNI-ESDEPED que incomoda mi noción de "bien-ser" es: su esencia/criterios, 23%; deprimen, 16.9%; no sabe, 12.6%; burocratismo, 11%; desproporción cantidad/calidad, 9.37%; pares cuestionables/falta de transparencia, 8.45%; ninguno, 8.14%; su énfasis en lo económico, 5.53%; corrupción desatada, 4.45%; no sabe, 0.46%. Rango NC.

Pregunta V-19. Sigo las reglas PROMEP-SNI-ESDEPED porque es importante para: mi carrera, 30.47%; mi unidad, 8.59%; mi satisfacción, 13.49%; otro, 9.10%; sin respuesta, 12.40%. Rango C.

Pregunta V-20. Los dos principales obstáculos en mi unidad para permanecer en PROMEP-SNI-ESDEPED son: falta de recursos, 18.1%; burocracia, 14.8%; publicar/falta de trabajo en grupo y otros propios de la labor de investigación, 13.8%; falta de apoyo de las autoridades, 12.8%; no tienen, 11.3%; carga docente, 9.9%; tiempo y sobrecarga de actividades, 8.6%; motivos personales, 5.53%; no sabe, 4.46%. Rango NC.

Tales estadísticas solo son un primer indicio de la dirección y fuerza con que en el grupo están instituidas las preferencias para orientar su desempeño; no se sostienen como formación de consensos, pero su abultamiento sí provee pistas sobre su grado de institucionalización, de armónico a implicado con tensión organizacional latente.

Con el conteo de los rangos de respuestas, su clasificación y la síntesis de las anotaciones en el final abierto de cada pregunta, se analizan dos aspectos indicativos de la fuerza con que cada conjunto de nociones está presente: cómo ven la situación, hecho en el cual es muy probable que se piense no es posible incidir, y lo que les gusta, hecho en el cual se expresa un deseo o un desacuerdo en el que se desea incidir. En el cuadro 3 se sintetizan los resultados obtenidos en los rangos de todo el cuestionario.

Cuadro 3. Aproximación patrón institucional-patrón institucionalizado

| | Coincidentes | Medio coincidentes | No coincidentes |
|--------------------|---|---|---------------------------------------|
| Capitalismo | III 02 Vincula c/aparato productivo | III 03 UP en la globalización | III 01 UP y D de mercado |
| | III 05 Significado calidad docente | III 08 Filosofía de desarrollo humano | III 04 Certificarse en extranjero |
| | III 06 Significado investigación de calidad | III 16 Equidad remunerativa con PEE's | III 09 Prefiere ser multifuncional |
| | III 07 Pertenecer a un CA | IV 03 Permanencia PEE's | III 11 Productividad con multifunción |
| | III 10 Ser multifuncional es alcanzable | IV 05 Intención esencial de PEE's | |
| | III 12 Sinónimo de modernización | IV 06 SEP concede estímulos | IV 01 Quien fija criterios |
| | III 13 Prefieren ser especializados | IV 08 Sistema de constancias y calidad | IV 02 PEE y autonomía |
| | III 14 Buscar mayor nivel en PEE's | IV 10 CA sirven a los PEE's | IV 07 Contenidos educativos a cargo |
| | III 15 Compromiso local con PEE's | IV 11 Decisiones en los PEE's | IV 09 Planeación y recursos |
| | III 17 Tipo de estímulo | IV 12 Cultura de democracia con PEE's | IV 13 PEE's y evaluación docente |
| Estado burocrático | IV 04 Tipo de profesor que UP debe formar | IV 14 Alta carga docente | IV 17 PEE's homologan criterios |
| | IV 15 Tipo de educación local | IV 18 Acostumbrarse a los PEE's | V 02 Clima O con los PEE's |
| | IV 16 Democratizar lugar de trabajo | IV 19 Participar en PEE's por... | V 07 Discrecionalidad evaluativa |
| | V 01 Jerarquización de los profesores | IV 20 PEE's mide ... | V 08 Ética con los PEE's |
| | V 03 Estímulos en dinero y prestigio * | IV 21 Labores mínimas a realizar en UP | V 09 PEE's y tiempo con la familia |
| | V 04 Los PEE's son alcanzables | IV 22 Mejoras académicas con PEE's | V 17 Incomodidad al "bien ser" * |
| | V 06 PEE's estimulan más a... * | V 05 Rescate de sistema sin PEE's * | V 20 Obstáculos para permanecer * |
| | V 10 Uso del incremento de ingreso | V 13 Competitividad ante los PEE's * | |
| | V 11 Seguridad de trabajo a largo plazo | V 14 Bienestar esencial socialismo p/UP | |
| | V 12 Vocación más fuerte | V 15 Significado del sistema educativo de país admirado | |
| Democracia | V 18 Validez de auto-compensarse | | |
| | V 19 Seguir reglas PEE's para... | | |
| | | | |

* Reactivo para cruce de criterio de verdad

Fuente: Elaboración propia

Acorde con los resultados sobre lo que ven o prefieren sea para la universidad pública, su organización o su desempeño, se observa igualdad en las nociones con clasificación C y en las que existen discrepancias, es decir, nociones con clasificación MC, respecto a la institucionalidad promovida por los PEE, quedando en minoría no tan lejana las nociones con claras discrepancias entre los integrantes del grupo y, por tanto, con los PEE. Las antípodas son un hecho y, por tanto, las tensiones, latentes.

CONCLUSIONES

Cada grupo organizacional arrojará resultados distintos, pero en este caso, cabe poca duda de que se trata de un grupo de académicos muy comprometidos con la labor, pero en su mayoría presionados por la trama cuasi-capitalista (mercado ficticio, no inclusivo directamente de la sociedad) conducida por el estado evaluador, el cual —les parece— burocratiza su labor a través de los PEE, tolerando la contradicción en virtud de los toques de prácticas democráticas dispuestas a tramos, sin acabar por convencerles del todo, mas siéndoles preferible a su supresión.

En una escala de 1 a 5, el grado de institucionalización convergente grupo/PEE, sería de 4, con inflexiones en lo que “ven que es”, “debe ser” o “prefieren” de su labor y para la universidad pública dado lo inducido exógenamente.

Asentado que la organización de adscripción del académico es el territorio en el que repercuten directamente las contradicciones interinstitucionales, los referentes que satisfacen lo prescrito en el marco teórico para aproximarnos al conocimiento del tercer y cuarto intersticios se van condensando en una tabla que permita ir contrastando sistemáticamente los resultados de cada subgrupo del que se vaya recopilando evidencia empírica.

Si la lectura interpretativa realizada por los expertos de cada disciplina que participó se aproxima a lo vertido en las opiniones de los informantes de este grupo, es decir, a la realidad que ven y a lo que prefieren, entonces el presente marco interpretativo sustancia parte del desarrollo teórico de Freadland y Alford (1991), al observarse alineación institucional del tercer intersticio

(organizacional) con el primero (patrón institucional) y el segundo (campo organizacional), a partir de la existencia de contradicciones lógicas, como las descritas en los PEE, instaladas en el patrón institucionalizado del grupo, pero sin choque institucional radical ni resistencia de fondo, salvo en un 10% constante de informantes en franco desacuerdo. Entonces, acto seguido, se viabiliza analizar los efectos organizacionales en el cuarto intersticio, para lo cual el auxilio de los psicólogos sociales en las entrevistas a profundidad será crucial para empezar la identificación de sentidos y significados alternativos para cada noción-mito.

Finalmente, para redondear esta breve ilustración del método propuesto y su operación básica por parte del grupo interdisciplinario participante, en el esfuerzo de ir avanzando en establecer la forma de detectar la valoración dada por los organismos públicos promotores de los PEE respecto a la labor académica asumida por el profesorado en las universidades públicas, vale agregar que es diverso el uso que puede darse a la información generada, según sea el calibre de las anteojeras profesionales del o los intérpretes, o del organismo interesado. Uno puede ser el de servir como insumo informativo para la toma de decisiones ante eventuales relanzamientos de la política estimulativa, cercana a la intervención organizacional.

Así, por ejemplo, dadas las opiniones de este grupo, las cuales expresan molestias sobre aspectos administrativos de los sistemas de evaluación y los estímulos de los PEE, que incluyen dudas sobre su uso como forma de control burocrático, se desprende un primer ejercicio de posible intervención, planteando los siguientes escenarios paliativos, con la respectiva previsión de consecuencias:

A: Nada cambia

- Comunidad académica fragmentada.
- Conflictos interpersonales latentes en aumento.

B: PEE despresurizados

- Unificación de un solo sistema documental y de comprobación de actividades,
- Transparentar la operación del sistema de pares académicos.
- Acceso público a las actividades del profesorado y de los dictámenes.

C: Un solo PEE con bifurcación

- Resolución de las antípodas institucionales para redefinir el sentido de la universidad pública.
- Coordinación de criterios de evaluación-estímulo SEP-CONACYT-Rectorías.
- Programa unificado con dos perfiles terminales: investigador y multifunción.
- Criterios para formar trayectorias académicas progresivas por logros disciplinares: actividades en segmentos de profesores jóvenes (a), maduros (b) y expertos (c).

D: C+PEE asimilado a salario para académicos b y c

- Comités evaluadores de pares estatales.

Sin pretender decir que estamos generando una teoría del valor académico, sostenemos que este diagnóstico del territorio institucional del espectro académico es un inicio adecuado al permitir sistematizar la información del grupo organizacional al que se desee aproximar su conocimiento. Hasta aquí quede esta probadita a consideración del lector.

REFERENCIAS

- Coronilla, R. (2004). *Propuesta metodológica para el análisis del cambio organizacional*. En Los Estudios Organizacionales en México. Cambio, Poder, Conocimiento e Identidad, pp. 93-116. México: UAM.
- Del Castillo, A. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional: conceptos y enunciados explicativos*. Documento de trabajo, No. 44. CIDE.
- Di Maggio, P. (1988). *Interest and agency in Institutional Theory*. En Research on institutional patterns: Environment and culture, pp. 3-21. Cambridge: Ballinger.
- Friedland, R., y Alford, R. (1991). *Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales*. En El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional. México: FCE.
- López, R. (2003). *Ética de la profesión académica en la época global*. En Ética Profesional e Identidad Institucional, pp. 245-266. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- March, J., y Olsen, J. (1989). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa-FCE.
- Meyer, J., y Rowan, B. (1992). *Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. Organizational environments, ritual and rationality*. London: Sage Publications.
- Powell, W., y Di Maggio, P. (1991). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Romero, J. (1991). *Un estudio introductorio*. En El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional, pp. 7-29. México: FCE.
- Zucker, L. (1991). *El papel de la institucionalización en la persistencia cultural*. En El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional, pp. 126-153. México: FCE.

VIII. El cambio de actitud hacia el trabajo en los jóvenes
por egresar de las Instituciones de Educación Superior.
Un estudio en el área de negocios de la Universidad Popular
Autónoma del Estado de Puebla

Salvador Ceja Oseguera
Laura Mayela Ramírez Murillo

RESUMEN

Las actitudes negativas hacia el trabajo de algunas personas han afectado a lo largo de la historia del país la competitividad de las empresas. Sin embargo, se puede observar que esta tendencia está cambiando y que los jóvenes por egresar de las universidades han modificado este comportamiento, reforzado en gran medida por la mayor importancia que las Instituciones de Educación Superior le dan a los temas de desarrollo profesional. El objetivo de esta investigación, no experimental, cuantitativa, descriptiva, transversal simple, planteada en dos etapas, consiste en analizar el cambio de actitud hacia el trabajo en los jóvenes por egresar de la universidad como una forma de mejorar la competitividad de la empresa. La primera etapa consistió en analizar las actitudes hacia el trabajo de los jóvenes por egresar, la segunda, en medir estas actitudes después de que los alumnos llevaron un curso-taller orientado a fortalecerlas. Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo para conocer cuáles fueron las actitudes más fortalecidas. Los resultados demuestran que las actitudes de los estudiantes hacia el trabajo son negativas y que el curso-taller posibilita los cambios de algunas de éstas.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más común considerar al trabajo como un elemento indispensable para el perfeccionamiento del hombre (Correas, 2004; Fernández, 2004; Britos, 2006; y Weber, 2006). No se puede explicar la vida de éste sin su relación con el trabajo, gracias al cual adquiere los bienes que le son básicos para subsistir.

El éxito laboral no depende tanto de las capacidades para ejecutarlo, sino en la manera como se enfoca. La forma de desempeñar el trabajo depende de las actitudes que se tengan hacia él, ya sean positivas o negativas. En el país, la mayoría de los trabajadores, incluidos algunos profesionistas, no dejan de concebirlo como una carga, como una actividad ajena a ellos mediante la cual sienten que están al servicio de alguien que les es extraño. Esta visión impide que los trabajadores lo consideren un valor, provocando que solo se le perciba como un medio para ganar dinero, el cual, si se pudiera evitar, sería mejor (Rodríguez Estrada, 2003).

Los medios de comunicación masiva también influyen en reforzar esta postura, pues en algunos de sus programas se manifiesta un rechazo hacia el trabajo, al considerarlo una actividad no grata y engorrosa. Se debe reconocer que esta realidad impera en nuestros estudiantes universitarios de las diferentes modalidades; por desgracia, ni la familia ni la universidad han sido capaces de transformar en ellos tal visión de esta actividad para otorgarle su apropiada dimensión. La influencia de esta perspectiva imperante es resultado de siglos de gestación y, por lo tanto, es difícil de vencer.

Especialistas del tema en el campo de la educación (Rugarcía, 1999; Trillo, 2003; y Medina, 2004) consideran que los tres rasgos humanos fundamentales que deben atenderse en las Instituciones de Educación Superior son los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

En el caso de los conocimientos, las universidades deben desarrollar la capacidad de aprender a entender, para evitar la memorización y enfatizar el entendimiento crítico de los conocimientos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) llama a este punto "saber saber".

En el caso de las habilidades, se debe desarrollar la capacidad para

realizar determinadas actividades o tareas, como capacidad de análisis, síntesis y evaluación, pensamiento crítico, creatividad, adecuada comunicación oral y escrita, etcétera. La UNESCO se refiere a este punto como el "saber hacer".

Por lo que se refiere a las actitudes, Meneses (1998) señala que son una tendencia estable a pensar, decidir y actuar de determinada manera. Son consecuencia del aprendizaje de un valor o de la toma de una decisión, se forman con la experiencia por los valores que se sustentan, por las decisiones y acciones pasadas y por su relación con las personas. La UNESCO le da el nombre de "saber ser." A estos tres pilares, Jacques Delors (1996) le agregó un cuarto: el "saber convivir".

El profesionista actual debe saber combinar estos elementos: los conocimientos, las habilidades y las actitudes, ya que si logra compaginarlos adecuadamente podrá ser una persona competente, tanto en lo individual como en lo social.

Si bien se acepta que las Instituciones de Educación Superior tienen esta finalidad, en la realidad se observa que se enfocan más a la formación teórico-práctica, y algunas se olvidan de brindar tanto explícita como implícitamente una formación axiológica y actitudinal. Si bien el profesionista suele ser el que "más sabe", no siempre es quien mejor aplica lo que sabe ni el que mejor se integra socialmente con su entorno para trabajar en armonía. Es conveniente tener presente que los mismos alumnos poseen una carga histórica, social, psicológica y coyuntural que les influye al momento de asimilar los elementos con los que son formados (Rugarcía, 2000).

Surgen consecuencias económicas, sociales e individuales como producto de una actitud negativa hacia el trabajo. En términos económicos destaca el riesgo de sufrir una disminución en la productividad de las empresas a nivel nacional.

En términos sociales, las actitudes negativas hacia el trabajo suelen incidir en el incremento de los niveles de desempleo y subempleo, en la falta de ingresos suficientes, en ausentismo laboral y en constante rotación. Como consecuencia de lo anterior se presenta cierta insatisfacción en el empleado, lo que lo lleva a una falta de compromiso hacia la organización en la que labora.

En términos individuales, una actitud negativa de los trabajadores tiende

a generar insatisfacción permanente e infelicidad, presentando ciertos estados depresivos, así como disminución en la calidad de su trabajo e indiferencia hacia los programas de mejora continua y capacitación laboral.

La investigación se presenta de la siguiente manera: en una primera parte se destacan las actitudes hacia el trabajo que manifiestan los alumnos por egresar de la universidad y en una segunda etapa se mide el cambio de actitud hacia el trabajo que se pudo generar en ellos mediante el uso de la Teoría del Cambio de Actitud de Yale, a través de un curso-taller diseñado para esta finalidad.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la posibilidad del cambio de actitud hacia el trabajo en los jóvenes por egresar de la universidad como una forma de mejorar su futuro desempeño en la empresa, lo cual redundará en una mayor competitividad de la misma.

MARCO TEÓRICO

Actitud

Las actitudes siempre han sido tema de preocupación en el campo educativo, pero generalmente estaban en un segundo y hasta tercer plano, debido a que el campo de acción escolar había estado supeditado a los conocimientos. Todavía en la actualidad predomina este enfoque intelectualista, como se puede ver en el formato que se sigue en los exámenes de admisión, enfocados a los conocimientos y, si bien nos va, a las habilidades del pensamiento, pero ajenos a las actitudes, valores y habilidades que poseen los alumnos.

El estudio de las actitudes adquirió relevancia a principios de 1935, pues como señala Whittaker (1987), desde entonces existían más de cien definiciones de este término. Esta variedad se debe principalmente a que las actitudes son un tema que interesa tanto a la pedagogía como a la psicología, a la axiología y a la sociología, entre otras ramas del conocimiento. Este tema es uno de los más importantes y necesarios para la formación humana, pero a la vez uno de los más escurridizos.

En un trabajo realizado con anterioridad (Ceja, Mejía y Ramírez, 2011) se señaló que las diversas definiciones podían ser agrupadas en tres grandes bloques: las que subrayan el aspecto emocional de la actitud, entre cuyos representantes se encuentran autores como Ossgood, Suci y Tennenbaum (1986), Dennett (1998), Soto (2001), Anzola (2003), Trillo (2003) y Newcomb y Koenig (1981), quienes estiman que las actitudes representan orientaciones generales persistentes del individuo frente al medio; Ossgood *et al.* (1986) señalan específicamente que las actitudes son una idea cargada de contenido emocional que predispone al individuo a actuar de particular manera ante diferentes situaciones.

En el segundo bloque se mencionaba a autores como Festinger (1989) y Morales (2006), quienes le daban un énfasis cognitivo a las actitudes. El primero señaló que son una predisposición nuestra para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto; para Morales (2006), no son más que estructuras mentales que ayudan a organizar y evaluar la información que recibimos.

Un tercer bloque, representado entre otros por Rodríguez (1998), Brock (2000), Eisenberg (2000) y Chance (2001), se interesa por la influencia que las actitudes ejercen en la conducta. Consideran que son una predisposición organizada socialmente importante, más específicamente son una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse de cierta forma ante un objeto.

Si se rescatan los aportes de cada una de las teorías anteriores se puede concluir que las actitudes se componen fundamentalmente de tres elementos: uno cognitivo, uno emocional o afectivo y una tendencia a la acción o conductual. En Ceja, Mejía y Ramírez (2011, pp. 145-146) se indica:

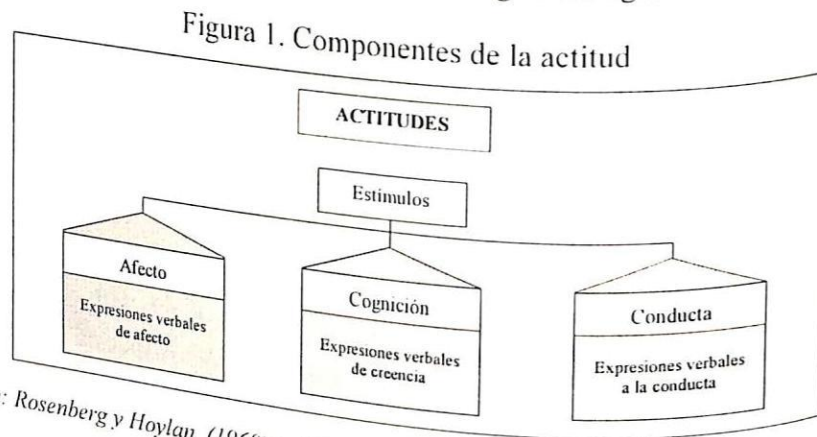
Acerca del componente cognitivo, [Eisenberg, (2000)] señala que es una creencia que se tiene del objeto, sin embargo, Zimbardo, et al. (1982) opinan que este componente ha sido conceptualizado como las creencias de una persona o el conocimiento factual de un objeto o persona.

El componente afectivo es considerado por Rodríguez (1976) citado en Eisenberg (2000) como el sentimiento a favor o en contra de un determinado

objeto social, donde las actitudes se distinguen de las creencias u opiniones, ya que éstas solo comprenden un nivel cognitivo básico de la conducta humana.

Con relación al componente conductual, el mismo autor opina que las actitudes son la propia fuerza motivadora de la acción y, en general, son el resultado de la interacción entre los elementos cognoscitivo y afectivo, mientras que para Zimbardo, Ebbe y Maslach (1982) este componente conductual involucra la conducta observable de la persona dirigida hacia un objeto o persona.

Los componentes señalados se muestran en la siguiente figura:



Fuente: Rosenberg y Hoylan (1960) en Zimbardo, Ebbe y Maslach (1982)

Cambio de actitud

Entre las teorías del cambio de actitud se destacan el Enfoque de Yale, el Enfoque de la Dinámica de Grupos, la Teoría de la Disonancia Cognitiva y la Teoría de la Atribución.

La primera, creada por Hovland (1953), está orientada a considerar la actitud como un acercamiento implícito o como una respuesta de evitación, reacción favorable o desfavorable, hacia un objeto. Por lo tanto, la actitud es la reacción afectiva o emocional que la gente tiene y con la cual expresa su gusto o disgusto por una persona, objeto o símbolo. La teoría señala que existen cuatro clases de procesos que determinan la posibilidad de persuasión sobre una persona

para cambiar sus actitudes hacia un objeto o situación dada. El primero es la atención, que se centra en la comunicación, bajo la premisa de que si la gente no atiende, no importa lo bien organizada, persuasiva o lógica que sea la información que se le proporcione. El segundo se refiere a la comprensión, que tiene como fin que el mensaje sea captado adecuadamente en cuanto a su contenido. El tercero es la aceptación, que consiste en la aprobación de los argumentos recibidos y la conclusión de la comunicación. Finalmente, y el más difícil, es el proceso de retención, que consiste en conservar el mensaje en el tiempo.

Con relación a las otras escuelas del cambio de actitud, existe el Enfoque de la Dinámica de Grupos que fue desarrollado por Lewin (1961), citado en Zimbardo *et al.*, (1982), quien considera que el individuo es más que un procesador de información aislado y pasivo que computa su actitud final gracias a las combinaciones lógicas de argumentos. La Teoría de la Disonancia Cognitiva, que fue creada por Festinger (1962), asegura que la gente no puede tolerar discrepancias entre sus actitudes y las de otras personas semejantes, creándose tensiones entre ellas que hay que reducir o eliminar. La Teoría de la Atribución se debe a Heider (1958), quien intenta describir la manera en que la mayoría de las personas generan razones para explicar sus propias acciones y las de los otros. Es una teoría básicamente cognoscitiva que no incorpora aspectos emotivos y señala que las personas observan las acciones de otras en una situación dada y proceden a buscar el significado o las razones lógicas que expliquen sus actos.

Trabajo

La visión que el ser humano ha tenido del trabajo ha variado a través de la historia, pasando de posturas totalmente negativas a otras más positivas. En el mundo griego ya existía una noción importante de trabajo al ser de su interés las diferentes actividades laborales que se desarrollaban; en esta época había un rechazo hacia el trabajo físico, el cual era realizado por esclavos. En la época medieval el trabajo en general no ganó mayor aprecio. Desde la perspectiva cristiana hay una inclinación a justificarlo pero no siempre a verlo como algo valioso (Arend, 1993).

Desde la perspectiva de la Reforma Protestante cambia substancialmente la concepción del trabajo, pues consideraba que todas las profesiones merecían la misma consideración, independientemente de su modalidad y sus efectos sociales. Lo más importante en la visión luterana era que una persona está obligada a cumplir con su deber y esto se ajusta a la voluntad de Dios y es también una manera de agradarlo (Weber, 2006).

En los últimos años han sido diferentes las definiciones de trabajo, ya sea físico o mental, que se vienen dando. En este proceso de construcción conceptual se encuentran involucradas diferentes disciplinas como la economía, la sociología, la psicología, entre otras. En la tabla 1 se presentan los autores más representativos de cada una de ellas.

Tabla 1. El concepto de trabajo en las diferentes áreas de conocimiento

| Áreas | Conceptos |
|-----------|--|
| Económica | Marx (2002) divide el trabajo en productivo e improductivo. El primero produce valores de uso y su existencia es necesaria mientras que el segundo, además de producir valor de uso, genera plusvalía. Este criterio fue utilizado por los fisiócratas al considerar que solo la agricultura es productiva por ser la única actividad capaz de proporcionar excedentes económicos. |
| | Yarce (2003) señala al trabajo como un quehacer o despliegue de energías para producir bienes y servicios, normalmente con valor económico, en cualquier campo de la actividad con miras al perfeccionamiento personal y al de la sociedad. |
| Social | Nicolai (1989) considera que el trabajo humano se puede ordenar en un continuo donde en un extremo está el trabajo creador y libre del hombre de ciencia y de arte, mientras que en el otro extremo se encuentra la actividad progresista en donde el hombre encuentra la satisfacción más sublime de su ser. |
| | Meda (1995) opina que el trabajo es una característica antropológica propia de la naturaleza humana, encargada de realizar el conjunto de los sueños individuales y sociales. |

| | |
|-------------|--|
| Psicológica | Frankl (1995) apunta que es el trabajo el que da al hombre satisfacción y posibilidades de realizarse, no la profesión. Lo importante no es la profesión sino el modo como se ejerce. De cada individuo depende el valor de su trabajo, al ser algo personal y específico que le da un carácter único e insustituible a la existencia y con ello un sentido a la vida, un sentido de creación propio de una actividad plenamente humana. |
|-------------|--|

Fuente: Ceja, Mejía y Ramírez (2011)

Desde las perspectivas anteriores se puede afirmar que el trabajo debe ser visto a partir de varias dimensiones y no exclusivamente desde una visión unilateral, como la postura económica. El trabajo debe ayudar al hombre, además, en su orden intelectual y moral.

El concepto de actitudes hacia el trabajo es cada vez más importante en el ámbito laboral. Investigaciones sobre este tema (Rodríguez, 1998; Rodríguez Estrada, 2003) señalan que los empresarios se preocupan cada vez más por las actitudes de sus trabajadores. Correas (2004) indica que la empleabilidad consiste en determinar los elementos que le sirven a los ejecutivos para seleccionar al personal tomando en cuenta su desempeño, en el cual se analizan aspectos subjetivos como la voluntad de hacer las cosas y las actitudes positivas hacia su trabajo. El criterio de los empresarios para seleccionar a un trabajador o que éste mantenga su puesto, muchas veces no depende de la entrenabilidad o conjunto de conocimientos que tengan, sino la empleabilidad, en donde las actitudes hacia el trabajo observadas tendrán un mayor peso.

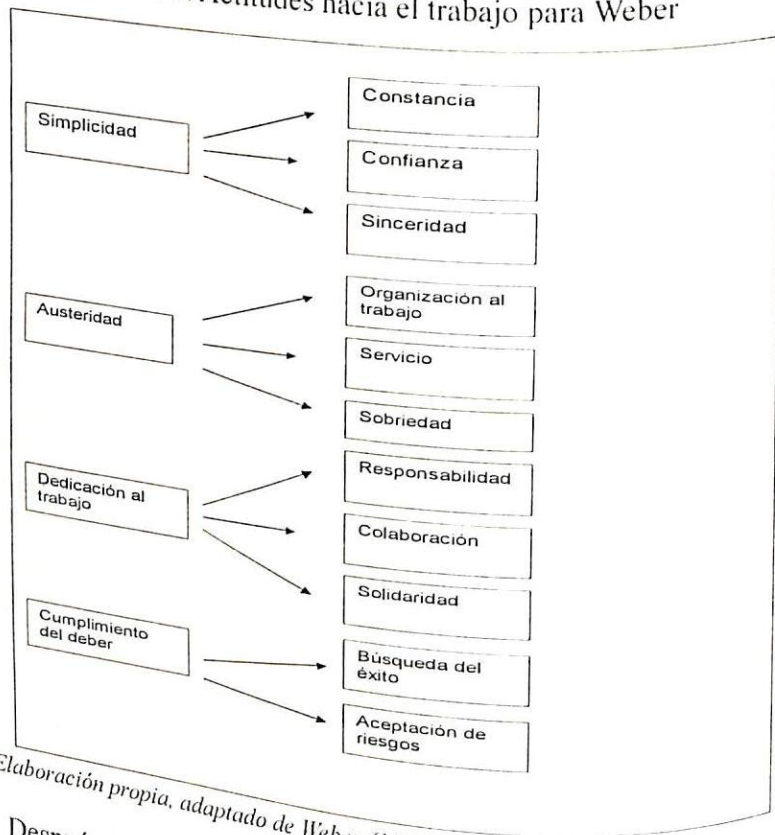
MODELO DE ESTUDIO

Para medir el cambio de actitudes hacia el trabajo que presentan los jóvenes que están por egresar de las universidades, se utilizó la teoría de Weber (2006), quien considera que la visión del trabajo en el espíritu capitalista se caracteriza por cuatro dimensiones: simplicidad, austeridad, dedicación al trabajo y cumplimiento del deber.

Con relación a la simplicidad, Weber incluye actitudes como la

constancia, la confianza y la sinceridad; en cuanto a la austeridad se encuentran actitudes como la organización de labores, el servicio y la sobriedad; respecto a la dedicación al trabajo, encuentra la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad; finalmente, en el cumplimiento del deber se enmarcan las conductas de búsqueda del éxito y la aceptación de riesgos.

Tabla 2. Actitudes hacia el trabajo para Weber



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Weber (1987)

Después de analizar las actitudes que prevalecen en los jóvenes por egresar de la universidad, se utilizó la Teoría del Cambio de Actitud de Yale, intentando modificar las opiniones o creencias negativas que estos alumnos tienen. Se partió del supuesto de que una nueva información es una comunicación persuasiva que cambiará la forma de pensar (Hovland, 1953). Según este especialista, para lograr el cambio se pasa por los siguientes cuatro procesos:

Atención → Comprensión → Aceptación → Retención

Atención: Este elemento es fundamental, ya que no importa lo válida y atractiva que sea la nueva información que se presenta si las personas que escuchan no están dispuestas a recibir el mensaje.

Comprensión: Consiste en que el auditorio entienda de qué se le está hablando y lo importante que puede ser para su vida.

Aceptación: Esto no significa que el auditorio debe terminar aceptando totalmente lo que el facilitador le propone; más bien, significa que se acepta que el proceso de análisis, discusión y clarificación fue satisfactorio, por lo que a partir de aquí se puede reconstruir una visión propia, que puede ser diferente o no a la que se tenía antes de iniciar el proceso.

Retención: La persona debe recordar en cualquier momento qué la motiva a manifestar determinada actitud recientemente adquirida.

Finalmente, después de medir el cambio, se analizaron las actitudes hacia el trabajo en los jóvenes por egresar.

METODOLOGÍA

Se diseñó una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal cuya finalidad es probar las siguientes hipótesis:

H1: Los jóvenes por egresar de las Instituciones de Educación Superior manifiestan actitudes negativas hacia el trabajo.

H2: Las actitudes negativas hacia el trabajo de los jóvenes por egresar de las Instituciones de Educación Superior pueden ser cambiadas mediante un curso-taller que les informe, sensibilice y comprometa.

En la primera etapa se analizaron las actitudes hacia el trabajo que manifiestan los jóvenes por egresar de la universidad. Para recolectar los datos de la muestra se utilizó un instrumento de elaboración propia, constituido por 15 ítems, en una escala Likert de cinco puntos en los que podían responder: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo.

Los ítems comprenden las cuatro dimensiones del Modelo de Weber (2006): simplicidad, austeridad, dedicación al trabajo y búsqueda de éxito.

Se tomaron como referencia dos escalas validadas: la de actitud al trabajo (Meharibian, 1968), que mide las tres primeras dimensiones, y la de motivación de logros (Cohen, Reid y Boothroy, 1973), que mide la última de ellas.

El instrumento es confiable y válido al obtenerse respectivamente un Alfa de Cronbach de 0.8756 y una matriz de correlación en la que todos los elementos son significativos y menores que el Alfa de Cronbach mencionado.

La segunda etapa consistió principalmente en la implementación de un curso-taller utilizando la teoría de Yale sobre el cambio de actitud, con objeto de medir las modificaciones de éstas hacia el trabajo en los jóvenes por egresar y detectar si este tipo de cursos fortalecen las actitudes hacia el trabajo, finalizado el cual se utilizó el mismo instrumento para ver si hubo un cambio de actitud.

El curso-taller se llevó a cabo de la siguiente manera:
Se desarrolló un programa de 15 horas, distribuidas en 30 días, aproximadamente,

titulado "Desarrollo profesional", con el fin de cambiar la visión negativa hacia el trabajo en los jóvenes que están por egresar de la universidad. Se aplicó del 22 de agosto al 26 de septiembre de 2011 en el campus central de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), a 54 alumnos de noveno semestre de las carreras de Comercio Internacional y Mercadotecnia.

Este programa buscó impactar en los elementos cognitivo, afectivo y conductual de la persona.

Se pretendió en un principio modificar las opiniones o creencias negativas que los alumnos tienen. Se partió del supuesto de que una nueva información es una comunicación persuasiva que cambiará la forma de pensar. Para lograr el cambio se pasó por los cuatro procesos señalados anteriormente: de atención, de comprensión, de aceptación y de retención.

Este enfoque puede ser perfectible, pero para fines prácticos nos ayudó para ofrecer una propuesta cuyo objetivo principal fue generar en los alumnos universitarios una nueva visión hacia el trabajo, que consista en reconocer los valores que le son inherentes.

Objetivos del curso-taller:

- Que el alumno conozca los valores fundamentales del trabajo como elemento de perfeccionamiento humano.
- Que el alumno se sensibilice acerca de la importancia de tener una visión positiva del trabajo humano.
- Que el alumno adquiera el compromiso de desarrollarse con ética profesional en el campo laboral.

Temas desarrollados en el curso-taller:

- Integralidad de la persona humana (antropología filosófica).
- Cómo se ha visto el trabajo a través de la historia.
- Conceptualización del trabajo.

- Trabajo, vocación y profesión.
- Trabajo como desarrollo personal y social.
- Trabajo, ética y axiología.
- Trabajo, economía y progreso.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

- Lo primero que se hizo fue captar la atención de la persona sobre el tema utilizando dinámicas.
- Se les ofreció la información suficiente, basada en hechos y procedimientos.
- Se llevó a cabo una discusión crítico-analítica de los temas, tratando de prever las consecuencias derivadas de los mismos con el fin de motivar la adquisición de algunos valores y actitudes.
- Se buscó que los participantes comunicaran las conclusiones a que llegaron y, si consideraban conveniente, manifestaran qué tipo de compromisos se pueden establecer en el campo laboral.

Actividades de aprendizaje

- Realización de algunas lecturas.
- Elaboración de resúmenes.
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Análisis crítico de algunos textos.
- Realización de dinámicas grupales.
- Análisis de videos y películas.

Finalmente, se realizó un análisis comparativo para conocer, de acuerdo con los resultados, aquellas actitudes que el curso-taller fortaleció y que fueran indicativas del cambio de actitud logrado.

RESULTADOS

Los resultados globales obtenidos (ver tabla 3) muestran que, efectivamente, los jóvenes tienen en un principio una visión negativa hacia el trabajo. Otro resultado que se obtuvo fue el que sí se puede modificar esta actitud negativa a través de la información y sensibilización.

En lo que se refiere a la actitud de constancia (ver tabla 3), los ítems 1 y 2 del instrumento muestran una actitud de inconstancia hacia el trabajo. Con el valor 5 (totalmente de acuerdo) se expresa una actitud de inconstancia hacia el trabajo, mientras que el valor 1 (totalmente en desacuerdo), expresa una actitud de constancia. Se observa que la media antes del curso-taller fue de 2.72, mientras que después de éste fue de 2.51. Esto significa que sí hubo un cambio de actitud favorable de un 7.72%, ya que los estudiantes presentaron mayor tendencia a buscar un trabajo más arriesgado y demandante y a esforzarse más por lo que quieren.

Tabla 3. Actitud: constancia

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Simplicidad | 1.- Constancia 1 | 2.47 | 2.44 | -.03 | 1.21 % | Positivo |
| Simplicidad | 2.- Constancia 2 | 2.97 | 2.59 | -.38 | 12.8 % | Positivo |
| | Promedio | 2.72 | 2.51 | -.21 | 7.72 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la actitud de confianza en el trabajo (ver tabla 4), en los ítems 3 y 4 se presenta una actitud de desconfianza, ya que solo se conforman con trabajar lo indispensable y prefieren no competir, porque piensan que no van a ganar. El

valor 5 (totalmente de acuerdo) presenta una actitud de desconfianza hacia el trabajo y el valor 1 (totalmente en desacuerdo) presenta una actitud de confianza. Se observa que la media antes del curso fue de 1.71, y después del mismo, 1.71, por lo tanto, se puede deducir que no se logró impactar en este ámbito.

El ítem 5 (ver tabla 5), presenta una actitud de confianza pero ahora dirigido hacia el trabajo de sus compañeros. El valor 5 (totalmente de acuerdo) presenta una actitud de confianza en el trabajo que realizan sus pares y el valor 1 (totalmente en desacuerdo) presenta una actitud de desconfianza. La media de la encuesta antes del curso fue de 3.82 y después fue de 3.94; estos resultados muestran que sí hubo un pequeño cambio de actitud favorable (3.14%), que indica que los estudiantes manifiestan una tendencia a confiar un poco más en el trabajo de sus compañeros.

Tabla 4. Actitud: confianza

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------|---------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Simplicidad | 3.-Confianza1 | 1.64 | 1.61 | -.03 | 1.83 | Ninguno |
| Simplicidad | 4.-Confianza2 | 1.77 | 1.81 | +.04 | 2.26 | Ninguno |
| | Promedio | 1.71 | 1.71 | 0 | 0 % | Ninguno |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Actitud: confianza

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------|---------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Simplicidad | 5.-Confianza3 | 3.82 | 3.94 | +.12 | 3.14 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

Los ítems 6 y 7 (ver tabla 6) presentan la actitud de organización en el trabajo, ya que en ambos miden la organización de sus actividades y qué tan claras tienen sus metas profesionales. El valor 5 (totalmente de acuerdo) presenta una actitud

de organización en el trabajo, mientras que el valor 1 (totalmente en desacuerdo) presenta una actitud de desorganización. La media de la encuesta antes del curso fue de 4, lo cual mostró una tendencia de que los alumnos tienen una actitud favorable hacia la organización en su trabajo, y se mantuvo igual después del taller.

Tabla 6. Actitud: organización

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Austeridad | 6.-Organización 1 | 3.86 | 3.88 | +.02 | .5 % | Ninguno |
| Austeridad | 7.-Organización 2 | 4.14 | 4.12 | -.02 | .5 % | Ninguno |
| | Promedio | 4.00 | 4.00 | 0 | 0 % | Ninguno |

Fuente: Elaboración propia

El ítem 8 (ver tabla 7), presenta una actitud de sobriedad hacia el trabajo, ya que consideran que es un medio para perfeccionarse como ser humano. El valor 5 (totalmente de acuerdo) muestra una actitud de sobriedad, mientras que el 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud de poca sobriedad. La media de la primera encuesta fue de 4.32 y la posterior al curso fue de 4.40, por lo que se detecta que sí hubo un pequeño cambio de actitud (1.86%) en los estudiantes en términos positivos.

Tabla 7. Actitud: sobriedad

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Austeridad | 8.-Sobriedad 1 | 4.32 | 4.40 | +.08 | 1.86 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

El ítem 9 (ver tabla 8) presenta una actitud de poca sobriedad hacia el trabajo, ya que los estudiantes prefieren desempeñarse en lo que les gusta y les divierte más que esforzarse para lograr una meta. El valor 5 (totalmente de acuerdo) muestra

una actitud de poca sobriedad, mientras que el 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud de sobriedad. La media de la encuesta antes del curso fue de 3.42, mientras que la media después del curso fue de 3.33, detectándose un pequeño cambio de actitud positiva (2.05%).

Tabla 8. Actitud: sobriedad

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Austeridad | 9.-Sobriedad 2 | 3.42 | 3.33 | -.07 | 2.05 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

Los ítems 10 y 11 (ver tabla 9) presentan una actitud de irresponsabilidad hacia el trabajo, ya que los estudiantes prefieren tomar las decisiones en grupo y situaciones fáciles. El valor 5 (totalmente de acuerdo) muestra una actitud de irresponsabilidad hacia el trabajo, mientras el valor 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud de responsabilidad hacia el trabajo. La media de la encuesta antes del curso fue de 2.72 y la media de la encuesta después del curso fue de 2.58, manifestándose un cambio de actitud positiva de 5.15%.

Tabla 9. Actitud: responsabilidad

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Dedicación al trabajo | 10.Responsabilidad1 | 2.73 | 2.77 | +.04 | 1.47 % | Positivo |
| Dedicación al trabajo | 11.Responsabilidad2 | 2.71 | 2.39 | -.32 | 11.8 % | Positivo |
| | Promedio | 2.72 | 2.58 | -.14 | 5.15% | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

El ítem 12 (ver tabla 10) presenta una actitud de responsabilidad en el trabajo, ya que los estudiantes manifiestan querer tomar decisiones y asumir la responsabilidad de sus actos. El valor 5 (totalmente de acuerdo) muestra una actitud de responsabilidad hacia el trabajo, mientras que el valor 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud de irresponsabilidad hacia éste. La media de la

primer encuesta fue de 3.55, mientras que la media de la segunda fue de 3.83, por lo que se puede observar un cambio de actitud positivo del 7.9%.

Tabla 10. Actitud: búsqueda de éxito

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Dedicación al trabajo | 12.Responsabilidad | 3.55 | 3.83 | +.28 | 7.9 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

El ítem 13 (ver tabla 11) presenta una actitud de búsqueda de éxito, ya que los estudiantes están dispuestos a asumir riesgos en el autoempleo. El valor 5 (totalmente de acuerdo) representa una actitud positiva de búsqueda de éxito, mientras que el valor 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud negativa de poca búsqueda de éxito. La media de la encuesta 1 fue de 1.58, mientras que la media de la encuesta 2 fue de 1.70. Estos datos revelan que sí hubo un cambio de actitud positiva de un 7.6%.

Tabla 11. Actitud: búsqueda de éxito

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------------|------------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Búsqueda de éxito | 13.-Búsqueda de éxito2 | 1.58 | 1.70 | +.12 | 7.6 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

Por último, los ítems 14 y 15 (ver tabla 12), presentan una actitud de falta de búsqueda de éxito, ya que los estudiantes manifestaron que el trabajo es una carga en la vida y que si recibieran dinero en forma repentina preferirían dejar de trabajar. El valor 5 (totalmente de acuerdo) muestra una actitud de falta de búsqueda de éxito, mientras que el valor 1 (totalmente en desacuerdo) muestra una actitud de búsqueda de éxito. La media de la encuesta 1 fue de 1.86, mientras que la media de la muestra 2 fue de 1.68. Estos valores nos muestran que sí hubo un cambio de actitud de un 9.7% en términos positivos.

Tabla 12. Actitud: búsqueda de éxito

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|----------------|
| Búsqueda de éxito | 14 y 15.-Búsqueda de éxito3 | 1.86 | 1.68 | -.18 | 9.7 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

A continuación se muestra una visión general de los resultados:

Tabla 13. Medias de las actitudes hacia el trabajo antes y después del curso-taller "Desarrollo profesional"

| Dimensión | Actitud | Encuesta 1 (Media) | Encuesta 2 (Media) | Cambio presentado | % de cambio | Tipo de cambio |
|-------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|---------------|-----------------|
| Simplicidad | 1.-Constancia1 | 2.47 | 2.44 | -.03 | 1.21 % | Positivo |
| Simplicidad | 2.-Constancia2 | 2.97 | 2.59 | -.38 | 12.8 % | Positivo |
| | Promedio | 2.72 | 2.51 | -.21 | 7.72 % | Positivo |
| Simplicidad | 3.-Confianza1 | 1.64 | 1.61 | -.03 | 1.83 | Ninguno |
| Simplicidad | 4.-Confianza2 | 1.77 | 1.81 | +.04 | 2.26 | Ninguno |
| | Promedio | 1.71 | 1.71 | 0 | 0 % | Ninguno |
| Simplicidad | 5.-Confianza3 | 3.82 | 3.94 | +.12 | 3.14 % | |
| Austeridad | 6.-Organización1 | 3.86 | 3.88 | +.02 | .5 % | Ninguno |
| Austeridad | 7.-Organización 2 | 4.14 | 4.12 | -.02 | .5 % | Ninguno |
| | Promedio | 4.00 | 4.00 | 0 | 0 % | Ninguno |
| Austeridad | 8.-Sobriedad 1 | 4.32 | 4.40 | +.08 | 1.86 % | Positivo |
| Austeridad | 9.-Sobriedad 2 | 3.42 | 3.33 | -.07 | 2.04 % | Positivo |

| | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-----------------|
| Dedicación al trabajo | 10.Responsabilidad1 | 2.73 | 2.77 | +.04 | 1.47 % | Positivo |
| Dedicación al trabajo | 11.Responsabilidad2 | 2.71 | 2.39 | -.32 | 11.8 % | Positivo |
| | Promedio | 2.72 | 2.58 | -.14 | 5.15% | Positivo |
| Dedicación al trabajo | 12.-Responsabilidad3 | 3.55 | 3.83 | +.28 | 7.9 % | Positivo |
| Búsqueda de éxito | 13.-Búsqueda de éxito1 | 1.58 | 1.70 | -.12 | 7.6 % | Positivo |
| Búsqueda de éxito | 14 y 15.-Búsqueda de éxito2 | 1.86 | 1.68 | -.18 | 9.7 % | Positivo |

Fuente: Elaboración propia

Se puede concluir que los estudiantes sí presentaron un cambio de actitud debido a los temas que se brindaron en el taller. Las actitudes que mostraron cambios positivos fueron la constancia (7.72%), la búsqueda de éxito (7.9%, 7.6% y 9.7%), la responsabilidad (5.15%), la confianza en el trabajo de sus compañeros (3.14%) y la sobriedad (1.86%). Las actitudes que no tuvieron cambios fueron la confianza en su propio trabajo y la organización de su propio trabajo.

Se concluye que tres de las cuatro dimensiones que conjuntan las actitudes se fortalecieron en porcentajes muy diversos, pero la falta de organización hacia el trabajo no presentó ningún cambio. Por consiguiente, y respecto a las hipótesis de investigación planteadas:

Ha1: Los jóvenes recién egresados de las universidades reflejan actitudes negativas hacia el trabajo, se acepta.

Ha2: Las actitudes negativas pueden cambiarse mediante un curso-taller, se acepta.

CONCLUSIONES

Los jóvenes por egresar de las universidades manifiestan en general actitudes de inconstancia en su trabajo, no interesándose las responsabilidades futuras, sino principalmente los éxitos del pasado. Desconfían tanto de su trabajo como del de sus compañeros y tienden a ser desorganizados. Reflejan por lo general falta de responsabilidad y sobriedad en lo que hacen.

Con un taller para modificar las actitudes negativas presentadas es posible cambiar solamente algunas de ellas, especialmente las relacionadas con la práctica laboral, pero no aquellas que implican una disciplina de vida.

La importancia del desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo debe ser una tarea conjunta de la sociedad—familia, Instituciones de Educación Superior y empresa— y a partir de ellas gestar una nueva cultura laboral en México, que haga a las empresas más competitivas en su campo de acción.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior, el fortalecimiento de las actitudes positivas a través de cursos y talleres específicos para tal función no es una tarea estéril, por el contrario, implica cambios significativos en la conducta de los jóvenes y puede ser una medida reactiva a las influencias constantes de los medios de comunicación y la cultura que envuelve a los jóvenes por egresar de las universidades.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *El Trabajo a través de la historia*. España: Universidad de Barcelona.
- Anzola, R. S. (2003). *La actitud emprendedora: espíritu que enfrenta los retos del futuro*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Arend, H. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. España: Editorial Gedisa.
- Britos, N. (2006). *Ámbito profesional y mundo del trabajo: políticas sociales y trabajo social en los noventas*. Argentina: Editorial Espacio.
- Brock, S.L. (2000). *Acción y conducta*. Barcelona: Editorial Herder.
- Buran, P. y Sweezy, P. (1999). *Monopoly capital: an essay on the american economic and social order*. New York: Nonthly Review Press.
- Ceja, S., Mejía, J., y Ramírez, L. (2011) *Actitudes hacia el trabajo de recién egresados de las universidades*. En Paradigmas de gestión en la educación superior: visiones emergentes de prácticas administrativas en Instituciones de Educación Superior mexicanas, Francisco Navarrete Báez y Eduardo Alejandro Carmona. México: Ave publicidad.
- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y Conducta*. México: Manual Moderno.
- Cohen, L., Reid, I., y Boothroy, K. (1973). Validation of the mehrabian need of achievement scale with college of education student. *British Journal of Education Psychology*. 43, 260-268.
- Correas, V. F. (2004). *Alcances sociológicos del derecho al trabajo en México*. México: BUAP. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Davis, K. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Editorial Mc Graw-Hill Interamericana.

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dennett, D. C. (1998). *La actitud intencional*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Días Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura; Psicología del mexicano* 2. México: Editorial Trillas.
- Eisenberg, F. (2000). Las Actitudes. *Revista México del ITESM-Campus Estado de México*. 1 (6), junio-julio.
- Fernández, S. A. (2004). *Clase, trabajo y ciudadanía: introducción a la existencia social*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Illinois: Row, Paterson Press.
- Festinger, L. (1989). *Extending psychological fuenties*. New York: Russell Sage.
- Frankl, V. (1995). *Psicoanálisis y existencialismo*, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Editorial Planeta.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Hovland, H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale.
- Marx, K. (2002). *El Capital. Resumen*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Meda, D. (1995). El Valor del trabajo visto en perspectiva. *Revista Internacional del Trabajo*. 115(6), 689-700.
- Medina, V.J. (2004). *La ANUIES y la educación superior en México 1955-2005*. México. ANUIES.
- Mehrabian, A. (1968). *Male and famele scales of the tendency to achieve*. USA: Educational and psychological Measurement Press.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. México: Editorial CEE. Universidad Iberoamericana.

- Morales, V. P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y administración*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Newcomb, T., y Koenig, J. (1981). *Persistence and change: Bennington College and its students after 25 years*. Nueva York: Dryden Press.
- Nicolai, G.F. (1989). *Fundamentos reales de la sociología*. Buenos Aires: Editorial José María Cajica.
- Ossgood, C., Suci, G. y Tennenbaum, P. (1986). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, A. (1998). *Promoviendo un cambio de actitud hacia el desarrollo sostenible*. México: Banco Interamericano de Desarrollo. Diciembre.
- Rodríguez Estrada, M. y Ramírez, P. (2003). *Psicología del mexicano en el trabajo*. México: Mc-Graw-Hill.
- Rugarcía, T. A. (1999). *La Universidad del Futuro, Informe Rectoral 1991-1998*. Puebla: UIA-GC. Agosto.
- Rugarcía, T. A. (2000). *La Formación de Líderes en las Universidades*. Puebla: UIA-GC, 1 (8) Julio-Septiembre.
- Saldaña, R. M. (2004). *Cómo aprovechar la globalización: ideas para ser competitivo en la sociedad, el trabajo y la familia*. México: Editorial Vila.
- Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional; impacto de las emociones*. México: Thomson Learning.
- Torreadella, P. (2003). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Editorial Océano.
- Trillo, F. (2003). *La educación en actitudes y valores: dilemas de la enseñanza y evaluación*. Argentina: Homosapiens.

Vila, N., Küster, I., y Aldás, J. (2003). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. *Quadern de treball*, 104. (Nova època). Facultat d'Economía, Universitat de Valencia.

Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Editorial Alianza.

Whittaker, J. (1987). *Psicología*. México: Editorial Mc-Graw-Hill.

Yarce, J. (2003). *Qué significa hacer bien el trabajo*. México: Instituto Latinoamericano de Liderazgo.

Zimbardo, P., Ebbe, B., y Maslach, C. (1982). *Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta; introducción al método, la teoría y las aplicaciones del control social y el poder personal*. Colombia: Fondo Educativo Interamericano.

IX. Retos y perspectivas de la gestión del personal administrativo en Instituciones de Educación Superior. El caso del Desarrollo Humano y del Mobbing

Sonia Villagrán Rueda
Luis Enrique Puente Garnica

RESUMEN

La presente investigación buscó explorar y describir los principales retos y perspectivas que tiene la gestión de Instituciones de Educación Superior con respecto al personal administrativo. La pregunta de investigación fue ¿Cuáles son las acciones que en materia de desarrollo humano se gestionan en las Instituciones de Educación Superior con respecto a los trabajadores administrativos? Los objetivos fueron: identificar las características en materia de estructura y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, cómo se gestionan dichas instituciones en lo referente al trabajador administrativo (en materia de desarrollo humano) y el impacto del *mobbing* en la educación. La metodología utilizada fue mixta. Los resultados obtenidos: la estructura organizativa y funcional prevaleciente no ayuda a una buena gestión del personal en cuanto a su desarrollo, así como a la atención y prevención de fenómenos como el *mobbing*, potencializando éste en detrimento no solo del desempeño sino de la calidad de vida en el trabajo. Los retos y perspectivas son: la necesidad de llevar a cabo una gestión subjetiva del cambio dentro de un marco de planeación estratégica con la aplicación de la arquitectura organizacional, así como una nueva cultura institucional.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se toma más en cuenta la necesidad de desarrollar al trabajador administrativo, que ha sido considerado por tradición como un apoyo para las funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión en las Instituciones de Educación Superior. El énfasis en que el proceso de transformación de éstas va enfocado a diversos puntos, como la preocupación por la calidad a través de sistemas de evaluación y acreditación, pertinencia de los programas académicos, mejora en los procesos de gestión y administración, así como introducción de las tecnologías de información y comunicación. Estas exigencias permean no solo a la institución en general, sino también a su personal, y el administrativo no es la excepción. Sin embargo, no se ha valorado lo suficiente si el sistema de gestión del personal, en este caso del administrativo, responde cabalmente ante dichas exigencias y condiciones del entorno, y en este sentido, pueda ofrecer un desarrollo de personal que mitigue hasta donde sea posible el impacto en las condiciones laborales, sociales y psicológicas de dicho trabajador.

Bajo esta perspectiva se hace necesario definir cuáles son los retos y perspectivas que se tienen al respecto. Bajo este supuesto, la pregunta central de investigación fue: ¿Cuáles son las acciones que en materia de desarrollo humano se gestionan en las Instituciones de Educación Superior con respecto a los trabajadores administrativos para contribuir a mejorar la educación? Las preguntas secundarias fueron: ¿Dado las características de las Instituciones de Educación Superior, cuáles serían las gestiones en materia de desarrollo humano para los trabajadores administrativos que deberían implementarse? ¿Cuál es la relación entre la gestión del personal administrativo con respecto al mobbing en Instituciones de Educación Superior?

Los objetivos planteados al respecto fueron: conocer la estructura y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior en materia de gestión de personal, identificar las principales tendencias en materia de desarrollo del factor humano, describir la importancia del desarrollo humano en las Instituciones de Educación Superior, conocer las principales estrategias (producto de las gestiones) que se están llevando a cabo en materia de desarrollo humano en Instituciones de Educación Superior con trabajadores administrativos, conocer el

papel que juega la gestión del personal con respecto al *mobbing* en trabajadores administrativos.

Para abordar dichas problemáticas y los objetivos planteados desde un punto de vista metodológico, se consideraron los siguientes aspectos: se partió del hecho de que la investigación es un proceso dinámico, en este sentido, requiere de la construcción e interpretación del dato, pero un dato respecto al sujeto. Esto implica la existencia de un componente subjetivo que, de acuerdo con Flippi (2005), señala que la subjetividad laboral abre una zona de sentido en la construcción del pensamiento psicológico en lo laboral orientada a significar la organización compleja del sistema de sentidos y significaciones que caracterizan la psique humana y los escenarios sociales del trabajo en los que el sujeto actúa. En este sentido, se estudia por un lado la estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas. De manera particular se buscó conocer su tipo de gestión de personal en el caso del trabajador administrativo, y aspectos subjetivos como el desarrollo humano y el *mobbing*. A partir de dicho conocimiento, se buscó describir los principales retos y perspectivas que se tienen al respecto.

Bajo este enfoque, el presente estudio abordó la temática desde una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa, por la riqueza y diversidad de información que se podía obtener. Pero no solo por eso, sino que “la selección del método depende de la naturaleza del problema a estudiar, así como del costo y de la viabilidad” (Muchinsky, 2002, p. 26). Se puede observar, entonces, que es una información que tiene elementos de los dos ámbitos (cuantitativo y cualitativo), y por lo tanto se utilizaron técnicas de ambos métodos. En el caso de las instituciones educativas, se estructuró una lista *checable* con la finalidad de describir la estructura organizativa y funcional de las instituciones, otra lista *checable* para valorar las principales acciones que en materia de desarrollo del factor humano se llevan a cabo y una entrevista estructurada. Dichos instrumentos fueron dirigidos al personal administrativo de manera anónima para conocer la gestión que se implementa por parte de los directivos. Además, se estructuró una lista *checable* para conocer, por parte de expertos en la materia, cuáles serían las acciones que se deberían llevar a cabo para el desarrollo del factor humano en las Instituciones de Educación Superior y conocer su postura del *mobbing* en éstas. Finalmente, adicional a las técnicas señaladas, se analizaron documentos físicos y de manera electrónica para conocer los modelos educativos imperantes y la vida académica en términos generales.

Conforme a los resultados, las acciones que en materia de desarrollo humano (desde las teorías humanistas) se gestionan en las Instituciones de Educación Superior, con respecto a los trabajadores administrativos para contribuir a mejorar la educación, fueron: poca o nula realización de acciones como gestión del conocimiento, la facultación, la comunicación, la confianza, la motivación, conocimiento de sí mismo, trabajo en equipo, *coaching*, *mentoring* e identidad humana. Las gestiones en materia de desarrollo humano para los trabajadores administrativos que deberían implementarse son: desarrollo del capital intelectual, desarrollo de grupos de encuentro, formación de facilitadores, autopercepción, trabajo en equipo, facultación, *mentoring*, identidad humana y conocimiento del potencial humano, elaboración de una planeación estratégica bien sistematizada y desarrollada. La relación entre la gestión del personal y el *mobbing* es que ante la falta de estrategias orientadas al desarrollo humano, éste tiende a potencializarse, en tanto que la actual estructura organizativa y funcional de las instituciones no crea las condiciones para prevenir su aparición, pues en la revisión documental y electrónica se encontró que se poseen estructuras predominantemente burocráticas, pero también permisivas de manera informal y en menor proporción, colaborativas.

Los principales retos y perspectivas en las Instituciones de Educación Superior son:

- a) Superar el conformismo social existente.
- b) Modificar las culturas institucionales.
- c) Rediseñar las estructuras institucionales.
- d) Desarrollar y formar líderes con más visión sistémica y holística, y una efectiva gestión del cambio.
- e) Que el desarrollo humano o del factor humano está muy rezagado en estas instituciones educativas.
- f) Se observó que si el desarrollo humano fuera tomado en cuenta ayudaría a alcanzar las metas institucionales.
- g) A pesar de que los resultados no fueron alentadores, es importante trabajar en ello si se quiere mejorar la calidad académica de dichas instituciones.

- h) Si se desean mejores instituciones educativas, éstas deben contemplar dentro de su gestión el desarrollo humano, en este caso, de los trabajadores administrativos.
- i) Realizar una gestión del cambio para ir introduciendo estrategias de desarrollo humano y generar beneficios.
- j) El desarrollo no debe ser solo profesional, sino también personal.

En el primer apartado del presente documento, el planteamiento teórico-metodológico, se realizó la discusión sobre las teorías que se consideraron pertinentes para este estudio, abordando las posturas que existen sobre las instituciones educativas como objeto teórico, existiendo varias conceptualizaciones como la nominal, contextual, ostensiva y la intrínseca immanente, en donde se centró el estudio, porque hace referencia a la lógica administrativa de la institución, prácticas concretas de cómo debe estar organizada y la búsqueda de optimizar el esfuerzo, tiempo y dinero, estando entre sus máximos representantes Orlanda (2005) y Bonino (2005).

Más adelante se revisan los estudios de las teorías neoliberales y la crisis que éstas generan en las universidades; la necesidad de replanteamientos de sus funciones, el desplazamiento de la razón de ser de dichas instituciones a partir de modelos generales de educación muy sintéticos y poco integrales, aunadas nuevas gestiones públicas bajo una sociedad global; así como teorías sobre sociedad y educación, sociología de la educación, revisando autores representativos, como Ibarra (2010) y Francese (2004).

Después se describen las teorías de los llamados modelos racionales para comprender mejor el funcionamiento de la institución, entre los autores más representativos están De la Fuente (2005) y Simón (1964).

Posteriormente se revisaron las teorías de desarrollo humano, enfocadas a las teorías humanistas, la llamada «teoría de la tercera fuerza», sobresaliendo autores como Rogers (1998) y May (1977).

Finalmente se revisaron los enfoques que hay sobre el estudio del *mobbing*, con autores como Blanch (1996) y Arendt (2002), entre otros, cuidando que ayudaran a explicar las problemáticas planteadas.

En cuanto a lo metodológico de este primer apartado, se incluye el diseño metodológico respectivo, se describen de manera más precisa la pregunta central y las secundarias, las variables, relación entre variables y los indicadores empíricos de las variables, así como las técnicas utilizadas para la realización del trabajo de campo. El segundo apartado corresponde a los resultados y, finalmente, el tercero, a la discusión y conclusiones.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Inminentemente uno de los objetivos principales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) desde 1920, como área específica de las Naciones Unidas (ONU), ha sido defender el bienestar del trabajador fundamentándose en el Tratado de Versalles, que data de 1919, a través del cual busca mejorar las condiciones de trabajo, promoviendo empleos productivos para el desarrollo social y del nivel de vida de las personas en el mundo. Sin embargo, en las organizaciones de hoy en día (incluyendo a las Instituciones de Educación Superior), a los empleados se les exige cada vez más una mayor calidad, productividad y eficiencia; tienen que hacer más con menos, tienen muchos retos que enfrentar y requieren aprovechar al máximo todos los recursos que tienen disponibles, así lo hace saber Hallivis (2003).

Ante este entorno, de acuerdo con Piguero (2002), la revaloración del factor humano tiene que ver mucho en este sentido, es decir, se buscan y se implementan estrategias para el desarrollo del trabajador, pero para que sea más productivo para la organización o institución educativa. Sin embargo, si bien es cierto que es necesario desarrollar al factor humano como un bien valioso para la institución, se requiere poner más énfasis en verlo como una persona que tiene sentimientos, emociones, capacidades, habilidades y un potencial a desarrollar, según Worchel (2002). Los nuevos enfoques sobre el factor humano cubren estos aspectos, pero parcialmente; se requiere de una estrategia más centrada en la persona y en su desarrollo como tal. Si se logra esto, también se puede conseguir un beneficio institucional, ya que si la persona está bien consigo misma, la institución también lo puede estar. Wilbert (2000) plantea que no atender las necesidades psicosociales del factor humano implica no desarrollarlo en su totalidad y, por ende, se va a ver reflejado en su trabajo y en la institución misma. Tal es el

caso de las conductas que hoy en día se denominan *mobbing*, las cuales pueden argumentarse que están relacionadas con la naturaleza cambiante del trabajo y con las nuevas relaciones laborales surgidas a partir de la denominada globalización, de acuerdo con Pasloe (2002). Bajo esta perspectiva puede ser conceptualizado como un nuevo problema, más que como una nueva interpretación. El trabajo es también uno de los modos más importantes de relacionarse de la persona y la calidad de las relaciones refleja los modos de organización del trabajo, según Molano (2000).

De esto parten las definiciones actuales sobre el trabajo en educación, por ejemplo, como aquel que se realiza en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana. La OIT agrega las características de trabajo productivo y seguro, con respeto a los derechos laborales, con ingresos adecuados, protección y diálogo social, libertad sindical, negociación colectiva y participación. El deseo de realizar un trabajo útil y la necesidad de ganarse la vida no debe ser a beneficio de los empleadores para ofrecer condiciones injustas y ofensivas a la dignidad humana; es decir, señala Manzanilla (2003), el empleo no se reduce a un contrato que se negocia de acuerdo con las fuerzas de mercado o políticas públicas en el caso de las instituciones educativas, sino que es una relación entre seres humanos.

Analizando los conceptos anteriores es importante señalar que la violencia laboral, violencia organizacional o *mobbing* laboral puede entenderse como "el acto dañino intencional (voluntario) emitido por un miembro (s) o de la institución, acto que va dirigido en contra de otra (s) persona (s)... estos actos pueden ser físicos, económicos, psicológicos o sexuales... y tienen repercusiones en la salud del receptor" (Delgadillo, 2006, p. 14), por lo que los responsables de la gestión institucional y del personal tienen que visualizar dichos fenómenos y determinar cómo prevenirlos.

Con estos apuntes preliminares se desarrolló el marco teórico del presente estudio, que estuvo conformado de la siguiente manera:

a) El referente teórico de las instituciones educativas:

En este apartado se mencionan los autores y una breve discusión al respecto

que haga patente lo que se trabajó. Orlanda (2005) y Bonino (2005) plantean la indefinición que hay actualmente sobre el concepto de institución pública. Ponen énfasis en la necesidad de construcciones de categorías conceptuales mejor estructuradas, lo cual se considera es imperativo que se haga porque ¿En función a qué concepción se desarrollan las políticas públicas de la educación? ¿En función a qué referente teórico se diseñan los planes de estudios? ¿La currícula, las estrategias de aprendizaje y la capacitación del personal docente y administrativo en base a qué se da? Éstas son preguntas que surgieron y que no tienen una respuesta precisa, pero es un tema que debe ser atendido, de lo contrario los indicadores académicos no serán tan precisos en su medición. Ante esta problemática, se revisaron aquellos conceptos teóricos vigentes mencionados por los autores (con respecto a las instituciones educativas) para determinar qué aportaba cada uno de ellos para el presente estudio.

Los autores plantean lo siguiente: está, por ejemplo, el concepto de «ostensiva», en donde la institución se limita a ser un edificio, una infraestructura para poder impartir educación, lo cual se consideró que es una concepción muy limitada porque no incluye por lo menos a un actor de los contemplados en el estudio, tal es el caso del personal administrativo.

Está también el concepto de «negativa», definida como «discernimiento», la cual se basa en un criterio analítico, casi nominal, en donde el discurso pedagógico y hasta andragógico se entiende a la escuela en contraposición con otro tipo de actividades de las instituciones. Así se analiza el asistencialismo, la política o el mercado, y sobre esta premisa se visualiza a la institución educativa, lo cual es interesante, porque tiene matices de una postura de la teoría crítica y ayudó a entender, en este caso, cómo son las instituciones de educación y sus procesos de gestión, entre ellos el del personal.

Por otra parte está el concepto de «extrínseca o contextual», en esta tipología entran todas aquellas teorías socio-institucionales interesadas en entender la realidad educativa pero en un contexto muy amplio de la realidad cultural que sirve de referencia. Es una concepción muy interesante porque pone en el terreno de análisis una visión general de la educación bajo ciertas características aplicables para los objetivos que se persiguieron en este estudio, que no fueron tan amplios, pero sirvió de referencia.

Está también la concepción «verbal o nominal» —que manejan los autores como sinónimos—, que también es una definición muy amplia que abarca toda la educación formal jurídicamente reconocida y reglada, y es igualmente de amplia en cuanto su aplicación que la anterior. La diferencia estriba principalmente en que ésta es aún mucho más extensa, abarca a todo el Estado, las políticas públicas de la educación y las instituciones educativas vistas como entes en un sentido muy abstracto: abarca las macro-políticas y hasta los presupuestos. Igualmente fue una concepción muy interesante para el inicio del presente estudio.

Por otra parte está el concepto de «normativa», que los autores consideran es una tipología definitoria en sí misma, también se le conoce como «deóntica» porque se plantea no en el terreno del «ser» sino en lo que «debe ser». Su aplicación es de carácter futurista, aunque se basa en buena medida en el pasado y desdeña el carácter apriorístico de la experiencia para tratar de visualizar lo que debe ser la institución educativa. Es una concepción muy importante porque es un poco semejante a la labor que hacen muchos sociólogos del trabajo; por ejemplo, ellos diseñan una concepción «ideal» de lo que debe ser el trabajo, y con base en ella comparan el trabajo existente y sirve de referencia para ver y analizar el trabajo y encontrar procesos de cosificación, de alienación, de fatiga física y mental, o por el contrario, detectar trabajos orientados al enriquecimiento del puesto, libertad y confianza.

Por otra parte está la definición «esencialista», siendo su creador Aristóteles (1995). Es la concepción más aceptada para la filosofía neopositivista; en ella se plantea que la educación y los espacios en donde se imparta tienen que tener niveles jerárquicos, lógica y carácter ontológico, algo que prevalece o debe prevalecer en las instituciones educativas y lo cual ayudó a una mejor comprensión de lo que implican las instituciones.

Se revisó también la concepción «intrínseca o inmanente», ya que según los autores busca explicar qué es una institución educativa, y es considerada como un concepto propio de las teorías de la especificidad institucional. Se pone énfasis en que la institución educativa debe tener objetivos claros y precisos, debe ser una práctica concreta, definida sin ambigüedades, y es un organismo que, como tal, debe ser gestionado buscando siempre optimizar o mejorar el esfuerzo, tiempo y dinero por parte del personal que labora en ella, por lo que la eficiencia y eficacia

institucional son consideradas como ejes de análisis de comprensión de la misma. Tiene tintes tanto conservadores como positivistas, tayloristas y burocráticos. No se ocupa tanto del aprendizaje sino de los entes que se requieren para que esto se dé. La institución educativa se debe ver como una organización con lo que eso implica, es decir, con una estructura y procesos determinados, cómo se da de manera más precisa la gestión educativa, administrativa, financiera y de personal. Se consideró que esta concepción era la que más aportó para el presente estudio; sin embargo, es importante resaltar que todas las concepciones sobre instituciones educativas son limitadas y siguen en proceso de construcción para ser totalmente categorías conceptuales precisas y bien delimitadas, incluyendo esta última.

Con base en lo anterior, se buscó algo más específico sobre las instituciones educativas. Se revisaron los planteamientos de Frigerco (2006), Poggi (2006) y Tirananti (2006). Estos autores plantean que las instituciones educativas deben tener una gestión educativa, que es un aspecto político, porque buscan ofrecer a la comunidad un servicio educativo de calidad; también deben tener una gestión administrativa para el mejor uso de los recursos y para garantizar un buen servicio; deben, además, tener una gestión profesional, que incluye a docentes y administrativos para los procesos educativos y la calidad de los mismos.

Los autores hablan de desarrollar culturas institucionales que den soporte a la gestión. Proponen tipologías culturales, como son la institución educativa como una cuestión de familia, como una cuestión de papeles (donde se resalta el burocratismo, la tecnocracia de las instituciones y del papel del docente y administrativo) y como una cuestión de concertación, en donde ponen énfasis que quienes trabajan en las instituciones (docentes, administrativos) deben ser vistos como individuos con intereses, propósitos y objetivos diferentes, por lo que se requiere una gestión específica para cada uno de dichos actores, así como la necesidad de una participación más plural, donde se gestionen los conflictos en favor de la institución.

Ante esto, se consideró necesario estudiar una teoría que incluyera no solo la educación como tal, sino también de los espacios donde se da la educación y de los actores que la conforman, para esto se revisó la teoría de Luchman (1996), en donde no solo hace énfasis en lo que él llama una nueva mirada epistemológica, el constructivismo radical, sino también se da a la tarea

de buscar la construcción de una teoría de la educación, pero con la aplicación en sistemas educativos e instituciones educativas. Esto resultó interesante porque pareciera, o se puede creer, que las instituciones educativas son entes aislados, apéndices de la educación, pero no, es un aspecto que debe estar inmerso en las teorías sobre este tema.

Asimismo se revisó la teoría constructivista, ya que proporciona una visión que ayudó a comprender de forma más clara el papel de las instituciones educativas. Esta concepción se basa en la creación de significados a partir de experiencias, el estudiante no se limita a adquirir el conocimiento, sino que lo consigue usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Más allá de las estrategias estrictamente de aprendizaje, están las atmósferas de aprendizaje que se pueden ayudar o crear, a partir de una buena gestión educativa. Los ambientes educativos que más se adaptan al proceso de construcción de conocimiento son los que se ajustan continuamente a los procesos y dificultades de los alumnos, de manera pedagógica. Para esto, el facilitador debe tener condiciones muy específicas, y detrás de dichas condiciones tiene que haber un trabajo muy especializado, no solo de los docentes, sino también de los administrativos, pero para que éstos cumplan con dicha función deben ser adecuadamente gestionados y desarrollados.

Por otra parte se revisaron los planteamientos de Ibarra (1998), Etcho (2004), Fernández (2002) y Bris (2009), que resultaron por demás interesantes porque ayudaron a delimitar el presente estudio, y a su justificación y soporte. Ibarra (1998) habla sobre la tendencia existente a la que denomina «empresarialización» de la universidad; es decir, de ver a las Instituciones de Educación Superior como si fueran empresas o fábricas y trabajarlas sobre esa lógica. Señala aspectos que dependen del control y apropiación del conocimiento, como ocurre en las fábricas, a través de apropiarse de la identidad universitaria y convertirla como institución mercantil, el replanteamiento de sus funciones en sentido productivista a través de las transformaciones de las comunidades académicas que la sustentan, lo cual enfatiza la necesidad de estudiar más a las instituciones educativas por los cambios a los que se están viendo sometidas y cómo afecta al personal docente y administrativo.

Por último, con respecto a este inciso, están los planteamientos de Ruiz

(1997), quien señala los orígenes de la teoría institucional, cuáles son las corrientes actuales y cómo sus elementos se han ido traslapando a las organizaciones no académicas. Esto resultó ser un argumento importante porque pone énfasis en que no solo las instituciones educativas se ven afectadas por modelos racionales de las teorías clásicas de las organizaciones, sino, también, cómo la teoría institucional ha permeado en el funcionamiento de organizaciones manufactureras, fábricas, lo cual dio pie a la revisión del siguiente apartado de la fundamentación teórica.

b) Modelos racionales y las instituciones educativas:

Como se observa, hay una imperiosa necesidad de reconocer que a las instituciones educativas buscan aplicárseles modelos de orden fabril. De ahí la importancia de desarrollar en qué consisten los modelos racionales y comprender mejor e ir visualizando los retos y perspectivas al respecto.

El paradigma racional se circunscribe a que toda persona tiene la necesidad de un empleo que le deje para vivir, lo que coadyuva a acelerar el proceso de control sobre los trabajadores. La contradicción viene cuando en muchas de las ocasiones lo que el trabajador considera como racional choca con lo racional de la institución, a lo que De la Fuente (2005) argumenta que los principales mecanismos de domesticación de las instituciones, entre ellas las educativas, son las satisfacciones, los estímulos, retos, corajes, frustraciones y decepciones que sufre el trabajador.

Si bien la institución educativa no puede considerarse como enemiga del trabajador, el plano racional en el que opera (que es la postura que se manejó) ha hecho que se haga un mal uso de los modelos organizacionales, perdiendo la conciencia de que se trabaja con seres humanos.

Esto lleva a abordar el planteamiento de Herbert Simón, quien publicó, en 1947, "El comportamiento administrativo", el cual es considerado como un clásico de la teoría administrativa, y sirve como referente para la mayoría de los autores de la literatura sobre este tema en la segunda mitad del Siglo XX.

Simón (1964) sustenta que la teoría administrativa es la teoría de la

racionalidad intencionada y limitada del comportamiento de los seres humanos, que se dan por satisfechos porque no tienen la inteligencia necesaria para conseguir el máximo, declarando que los límites de la racionalidad son la preocupación central de la teoría administrativa, porque es el término entre lo racional y no racional del comportamiento social humano.

El referido autor, en uno de sus artículos *Models of Bounded Rationality* (1982), dice que la racionalidad y sus sinónimos fueron de gran aporte en el vocabulario de la filosofía y la ética antes de surgir las ciencias sociales como disciplinas independientes. Considera que en la investigación del ser humano entran en juego aspectos subjetivos que encierran valores no explicitados.

Bajo estas premisas se desarrolló el apartado referente a los modelos racionales, que incluyeron la Teoría Burocrática, Taylor Fayol, entre otras, porque las tendencias en cuanto a estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas es como se comentó al inicio, adoptar en parte dichos modelos revisados.

c) Teorías de desarrollo humano y las instituciones educativas:

En el marco de referencia de qué son las instituciones educativas, sus funciones, cómo se visualizan y las presiones a que se han visto sometidas por los modelos racionales, se sigue revisando un aspecto subjetivo pero de gran importancia en la gestión de personal de dichas instituciones y el vínculo que tiene con las mismas: desarrollo humano. Entre los principales representantes de éste que se revisaron destaca Rogers (1998), quien basa su teoría en el principio humanista de que si la gente recibe libertad y apoyo emocional para crecer, puede desarrollarse en un ser humano pleno. Plantea que el ser humano tiene dos yo: el yo que percibimos ser, es la percepción de nuestro yo real; y el yo ideal, lo que nos gustaría ser. Igualmente plantea que los seres humanos somos víctimas del afecto positivo condicional que recibimos de los demás; no podemos tener amor o aprobación de los padres o de los demás, a menos que nos conformemos a las rígidas normas sociales y familiares, de no seguirlas, la persona será criticada, castigada o rechazada, esto lleva generalmente a que la persona desarrolle una autoestima baja, devalúe su yo real y pierda de vista lo que realmente es.

Para superar esta condición se requiere de afecto positivo incondicional, porque somos seres humanos con valía y dignidad; si se recibe, se puede rescatar la verdadera identidad y la habilidad de alcanzar nuestro yo ideal. Roger (1998) afirmaba que el individuo saludable, pleno, es una persona que ha alcanzado congruencia entre el yo real y el yo ideal, una situación que da como resultado la liberación del conflicto interno y la ansiedad.

Abraham Maslow (1947) basa su teoría en la jerarquía de necesidades como una forma de desarrollo humano. Junto con Maslow, Rogers (1902-1987) fue uno de los pioneros de la psicología humanista, interesándose en la evolución del ser humano y confiando cada vez más en las posibilidades innatas de su crecimiento interior. Pensaba que la persona llevaba en sí todas las potencialidades necesarias para su curación y evolución, y que solo necesitaba un entorno afectuoso y psicológicamente favorable para su maduración emocional.

Por su parte, Rollo May (1977) sugiere que la ansiedad es intensificada en la cultura competitiva contemporánea por el aislamiento y la enajenación interpersonales que han surgido de un patrón particular en el que el yo es considerado como un objeto y la autovalidación depende del éxito sobre los demás.

De igual forma que en el bloque teórico anterior, bajo estos enfoques se pensó en ver al desarrollo humano como un proceso que debe incluirse desde la gestión de Instituciones de Educación Superior.

d) Enfoques sobre el fenómeno del *mobbing* en las instituciones educativas:

Otro elemento subjetivo que se vinculó con las instituciones educativas es el referente al *mobbing*. Peiró, citado en Blanch (1996), y Arendt (2002) señalan que el trabajo es básicamente una actividad transformadora desde una perspectiva ontológica, del hecho de ser humano, e implica la inversión de esfuerzos, potencialidades y conocimientos en contextos concretos de producción, en medio de contingencias económicas, sociales, políticas y culturales. Por otra parte, las exigencias de empleabilidad, como forma de responder a los requerimientos y condiciones del mercado de trabajo, señalan una obligación que históricamente

no es explícita y tiene que ver con las opciones reales que las personas tienen para responder a las demandas.

En este sentido, existe la posibilidad de reinención cotidiana de sí mismo, de tal modo que para que otros quieran trabajar con ellas depende más del reconocimiento y habilidades sociales en el contexto del trabajo que de su desempeño o efectividad. De la misma manera, la administración de la vida profesional bajo alteraciones imprevisibles y frecuentes que obligan a las personas a reorientar su identidad, actitudes, metas y rutinas, de acuerdo con Malvezzi (1990), se convierte en cuestión de educación que obliga a la reflexión sobre los diferentes dispositivos sociales de formación y desarrollo, incluyendo los grupos de referencia, de tal forma que se visualiza el hecho de que no es un aspecto en particular, sino una serie de aspectos y eventos que de manera integral y dinámica facilitan o dificultan, a algunas personas más que otras, su inclusión, permanencia o salida del mercado de trabajo.

En México, las relaciones de trabajo ocurren muchas de las veces en un escenario de esperanzas y motivaciones, frustraciones y agresiones, miedos frente al mundo laboral, así como angustias y violencia propias de una sociedad dominada por la competitividad y el individualismo. Este escenario encuadra un ambiente propicio para la generación de violencias de tipo psicológico, físico y simbólico que permean la subjetividad de las personas y su cotidianidad laboral, e instauran relaciones de desconfianza y exclusión. Se observa que las tendencias sociales y organizacionales o institucionales que se han venido presentando como características claramente visibles a finales del siglo XX y comienzos del XXI, afectan las relaciones de las personas en y con las organizaciones de trabajo, ya que como actividad social y transformadora va más allá de las relaciones contractuales, que han sido el referente histórico de la psicología organizacional, de acuerdo con Rentería (2008).

Finalmente, en este sentido se planteó que el *mobbing* no es un problema exclusivo del sector fabril, sino que también tiene presencia en las Instituciones de Educación Superior porque de alguna forma están inmersas en el entorno anteriormente descrito, por lo que la gestión de las instituciones educativas debería incluir o prever este tipo de fenómenos que laceran, en este caso, a los trabajadores administrativos de las mismas.

A continuación se describe el diseño metodológico con el que se trabajó. En primer término, las problemáticas abordadas fueron las siguientes: ¿Cuáles son las acciones que en materia de desarrollo humano (desde las teorías humanistas) se gestionan en las Instituciones de Educación Superior con respecto a los trabajadores administrativos para contribuir a mejorar la educación? ¿Dado las características (en cuanto a estructura y procesos) de las Instituciones de Educación Superior, cuáles serían las gestiones en materia de desarrollo humano para los trabajadores administrativos que deberían implementarse? ¿Cuál es la relación entre la gestión del personal administrativo con respecto al *mobbing* en Instituciones de Educación Superior?

Dado las características de las preguntas planteadas, así como los objetivos del estudio, se consideró que se podían abordar recurriendo a un enfoque no solo centrado en lo cuantitativo, sino también en lo cualitativo. De manera más específica, Delgado (1999) señala que la diferencia entre lo cualitativo y cuantitativo parece confundir una disyuntiva epistemológica con una disyuntiva lingüístico-semiótica. Lo que ocurre, en realidad, es que hoy en día no hay producción de conocimiento que solo aborde cantidades excluyendo las cualidades ni viceversa, sino que el mundo tiene aspectos cuantitativos indisolublemente mezclados con aspectos cualitativos, de tal modo que resulta imposible reconstruirlo atendiendo solo a uno de ambos aspectos. El autor también señala que en la actualidad es posible encontrar posiciones moderadas que abogan por una complementariedad entre estos enfoques.

Para corroborar esta perspectiva está el planteamiento que lleva a cabo Muchinsky con respecto a cómo se aborda el objeto de estudio en términos metodológicos, señalando que "...no hay necesidad de optar entre los métodos tradicionales (cuantitativos) y cualitativos de investigación, sino más bien es necesario darse cuenta de que ambos enfoques pueden ayudarnos a comprender temas que son de nuestro interés" (Muchinsky, 2002, p. 26).

Con esto se quiere justificar la posición del presente estudio, es decir, de haber abordado la temática desde una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa, por la riqueza y diversidad de información que se pudo obtener, pero no solo por eso, sino, como lo sigue señalando Muchinsky, la selección del método depende de la naturaleza del problema a estudiar, del costo y de la

viabilidad del mismo. Y dado que el tema es la gestión del personal administrativo en instituciones educativas y su relación con dos aspectos fundamentales, como son el desarrollo humano y el *mobbing*, se considera que es una información que tiene elementos de los dos ámbitos (cuantitativo y cualitativo), y por lo tanto se utilizaron técnicas de ambos métodos.

Además es importante señalar que el problema metodológico constituye un aspecto muy importante, y que más allá del método positivista que pueda existir al respecto, que hace del dato mensurable, verdadero e inalterable, también es cierto que aparte de esta postura se puede pensar en una en donde es posible visualizarlo de una manera diferente, en donde el dato puede ser además construido y en donde la realidad está en constante reconstrucción. Esto se puede hacer con una metodología mixta, que fue la que se trabajó en el presente estudio.

El eje central de análisis fueron las estrategias o acciones que se implementan en instituciones educativas en materia de desarrollo humano y *mobbing*. Desde esta perspectiva se pensó que las acciones o estrategias son construcciones de sujetos que son resultados en buena medida de presiones externas de sistemas más complejos, desde el mercado laboral hasta las políticas públicas en materia de educación. Pero esta construcción no solo se da por parte de los directivos, sino que se acaban de moldear con otros actores, como son el docente y, el que se tomó en cuenta en este estudio, el administrativo.

Estas relaciones implican formas de dar sentido, de interpretar; es decir, se construyen subjetividades que tienen elementos no únicamente psicológicos, sino sociales, culturales y que definen un ser-estar determinado. En este sentido, Zemelman (1997) señala la necesidad de no imponer interpretaciones de la realidad, sino que es necesario asumir los análisis de los niveles de realidad y sin necesidad de dejar de lado el método hipotético-deductivo, pero sí recurrir además al reconstructivo, replanteando, a su vez, la relación concepto-indicador-dato. Por eso la conveniencia del uso del método mixto que puede ayudar a tener estas dos perspectivas que parecen antagónicas pero que se pueden complementar y fue lo que se pretendió hacer en este trabajo.

Ahora bien, los criterios para la construcción y reconstrucción de la realidad implicó en un primer momento definir la muestra —la cual fue no probabilística, que de acuerdo con Hernández Sampieri (1998) es aquella donde

la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador—, de sujetos voluntarios, la cual estuvo conformada por personal administrativo, cuyo criterio de inclusión es que trabajaran o laboraran en Instituciones de Educación Superior públicas, que fueron tres, de diferentes estados de la República, teniendo 75 trabajadores administrativos, 25 sujetos de cada institución. La segunda muestra fue de cinco expertos cuyo criterio de inclusión fue: dominio sobre temas de educación superior, desarrollo humano y *mobbing*. Así como dos investigadores (los del presente estudio) para conocer la estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas, así como su conocimiento como categoría conceptual.

Una vez definidos estos aspectos se prosiguió con la identificación de las dimensiones de análisis, siendo las siguientes:

a) Gestión en desarrollo humano y *mobbing*, tomando como referencia las teorías humanistas que impulsaron principalmente Rogers (1998), Maslow (1947) y May (1977).

b) Instituciones educativas, considerando lo revisado, como fueron las categorías conceptuales de la “ostensiva”, la “negativa”, la “extrínseca o contextual”, la “verbal o nominal”, la “normativa” y la “esencialista”, pero, sobre todo, la “intrínseca o immanente”, así como las tipologías culturales de Orlanda (2005) y Bonino (2005), la postura epistemológica de Luchman (1996), la teoría constructivista y los planteamientos de Ibarra (1998) sobre la empresarilización, los modelos racionales, así como los planteamientos de Peiró, citado en Blanch (1996), Arendth (2002) y Malvezzi (2008) sobre las condiciones y exigencias del trabajo, y de la concepción de Delgado (2006) sobre el *mobbing*, entre otros.

Para la primera dimensión los indicadores fueron: gestión del conocimiento, facultación, comunicación, confianza, motivación, conocimiento de sí mismo, trabajo en equipo, *coaching*, *mentoring* e identidad humana. Para la segunda dimensión: tipo de departamentalización, cadena de mando, tramo de control, división del trabajo y centralización-descentralización, concepción institucional, funciones institucionales e identidad institucional. Posteriormente, la identificación de variables y, por último, la descripción de indicadores para la construcción de los instrumentos de medición y la descripción de dichos instrumentos.

A continuación se presentan los cuadros al respecto para mayor claridad de lo descrito hasta ahora.

Cuadro 1. Dimensiones de análisis, variables e indicadores empíricos

| Dimensiones de análisis | Variables | Indicadores empíricos |
|--------------------------|-------------------------------------|--|
| Gestión de personal | Desarrollo humano | Gestión del conocimiento, facultación, comunicación, confianza, motivación, conocimiento de sí mismo, trabajo en equipo, <i>coaching</i> , <i>mentoring</i> e identidad humana. |
| Gestión de personal | <i>Mobbing</i> | Dentro de los indicadores generales a considerar están en el hostigamiento por parte de uno o más individuos sobre otro o más individuos, resultado de aspectos psicosociales propios de los individuos, de políticas, procedimientos, métodos de trabajo, supervisión, la mala o inadecuada gestión del personal, que genera estrés, estados de ansiedad, daños al aparato digestivo, alteración del sueño, pérdida de la autoestima, irritabilidad, frustración, miedo o temores, falta de comunicación. |
| Instituciones educativas | Estructura organizativa y funcional | Departamentalización, división del trabajo, tramos de control, cadenas de mando, formalización, centralización, concepción institucional, funciones institucionales e identidad institucional. |

Fuente: Elaboración propia

En función de los indicadores se contó con los elementos para el diseño de los instrumentos. La dimensión número uno, que tiene que ver con gestión de personal pero en relación al desarrollo humano, quedó de la siguiente manera:

Cuadro 2. Lista checable

| | |
|---------------------------------------|---|
| Objetivo | Identificar las principales acciones o estrategias de personal para el desarrollo humano |
| Características generales: | |
| a) Forma de realización | Lápiz y papel |
| b) Forma de aplicación | Individual |
| c) De acuerdo con su tiempo | Al ser de "poder" no requirió de un tiempo específico |
| d) Tipo de reactivo | Opción múltiple |
| e) Total de reactivos | 35 |
| Factor que evalúa: | Gestión del conocimiento, facultación, comunicación, confianza, motivación, conocimiento de sí mismo, trabajo en equipo, <i>coaching</i> , <i>mentoring</i> e identidad humana. |
| Número de sujetos a los que se aplicó | 75 |

Fuente: Elaboración propia

El segundo instrumento fue para profundizar en dichas acciones o estrategias en materia de desarrollo humano, además, conocer la opinión sobre el *mobbing* en las instituciones educativas.

Cuadro 3. Entrevista estructurada

| | |
|---------------------------------------|---|
| Objetivo | Profundizar en las principales acciones o estrategias de personal para el desarrollo humano y sobre su perspectiva del <i>mobbing</i> en instituciones de educación. |
| Características generales: | |
| a) Forma de realización | Lápiz y papel |
| b) Forma de aplicación | Individual |
| c) De acuerdo a su tiempo | Al ser de "poder" no requirió de un tiempo específico |
| d) Tipo de reactivo | De opinión |
| e) Total de reactivos | 20 |
| Factor que evalúa: | Gestión del conocimiento, facultación, comunicación, confianza, motivación, conocimiento de sí mismo, trabajo en equipo, <i>coaching</i> , <i>mentoring</i> e identidad humana. Hostigamiento por parte de uno o más individuos sobre otro o más individuos resultado de aspectos psicosociales propios de los individuos, de políticas, procedimientos, métodos de trabajo, supervisión, la mala o inadecuada gestión del personal que genera estrés, estados de ansiedad, daños al aparato digestivo, alteración del sueño, pérdida de la autoestima, irritabilidad, frustración, miedo o temores, falta de comunicación. |
| Número de sujetos a los que se aplicó | 5 |

Fuente: Elaboración propia

El tercer instrumento fue otra lista checable para conocer de manera general la estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas.

La justificación de la estrategia metodológica era intentar no solo

recabar información de una realidad concreta, que era la gestión de personal en instituciones educativas con respecto al desarrollo humano a través de un método positivista, para lo cual la fundamentación teórica así como los instrumentos (listas checables) buscaron cumplir con dicho propósito.

Cuadro 4. Lista checable

| Objetivo | Descripción de la estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas |
|---------------------------------------|---|
| Características generales: | |
| a) Forma de realización | Lápiz y papel |
| b) Forma de aplicación | Autoaplicación |
| c) De acuerdo a su tiempo | Al ser de "poder" no requirió de un tiempo específico |
| d) Tipo de reactivo | Opción múltiple |
| e) Total de reactivos | 30 |
| Factor que evalúa: | Departamentalización, división del trabajo, tramos de control, cadenas de mando, formalización, centralización-descentralización, concepción institucional, funciones institucionales e identidad institucional |
| Número de sujetos a los que se aplicó | 2 (los investigadores) |

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se intentó hacerlo desde otra perspectiva (que se comentó ya brevemente), que implica una reconstrucción de la realidad no sobre algo ya dado de manera definitiva, sino con base en una guía y a la interacción y comunicación (en este caso con los expertos en la materia) para ahondar y contrastar dicha información y conocer sus perspectivas, de acuerdo con De la Garza (1993), tanto del desarrollo humano como del *mobbing*.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación corresponden, en primera instancia, a las problemáticas planteadas, que fueron: ¿Cuáles son las acciones que en materia de desarrollo humano (desde las teorías humanistas) se gestionan en las Instituciones de Educación Superior con respecto a los trabajadores administrativos para contribuir a mejorar la educación? ¿Dado las características (en cuanto a estructura y procesos) de las Instituciones de Educación Superior, cuáles serían las gestiones en materia de desarrollo humano para los trabajadores administrativos que deberían implementarse? ¿Cuál es la relación entre la gestión del personal administrativo con respecto al *mobbing* en Instituciones de Educación Superior?

Se pudo conocer, en cuanto a las acciones de gestión, que la primera fue la del conocimiento, en donde se pudo observar que de una manera muy limitada y ambigua las instituciones llevan a cabo dicha gestión; existe cierta confusión en cuanto a qué se refiere dicho sistema y se tiene la idea que la gestión del conocimiento es una estrategia que aplica principalmente a organizaciones que tienen mucha necesidad de innovación; consideran que la principal herramienta para gestionar el conocimiento es la capacitación, en tanto que la mayoría del personal administrativo no desea compartir su conocimiento entre iguales porque les ha costado años saber lo que saben.

La segunda acción de gestión fue la facultación. Existe cierta conciencia al respecto, pero que ésta solo se debe dar en mandos directivos. La mayoría del personal administrativo tiene la creencia que facultar implica ceder el poder a otra persona, por lo que no están muy de acuerdo en que esto se dé, y cree que no está preparada para tomar decisiones y solucionar problemas por su cuenta; se piensa que se tiene mucha dependencia con los directivos, en su mayoría considera que las instituciones mexicanas no están preparadas para facultar a sus empleados. La facultación solo es posible darse en organizaciones fabriles.

La tercera acción tiene que ver con la comunicación. Todos, sin excepción, hablaron de la importancia de ésta; la gran mayoría comentó que hay que tener una política de puertas abiertas, pero no existen las condiciones para que se dé. No tienen muy claro qué es la comunicación asertiva y es básicamente unidireccional, además se le ve principalmente como un medio para cumplir con el trabajo del

cual son responsables, pero no es entendida como un medio de socialización y un medio para crear un ambiente institucional más cordial y amable.

La cuarta acción de gestión tuvo que ver con la confianza. Todos reconocen la importancia de la confianza en el trabajo, sin embargo, cuando se les cuestionó cómo la viven en la práctica, no hubo respuestas claras. Más adelante, señalaron que contar con libertad por parte de ellos (trabajadores administrativos) es crear las condiciones de un ambiente de "grilla" que en nada beneficia a la institución, y más aún si hay sindicatos de por medio (como se puede observar, refleja la ausencia, omisión o inexistencia durante mucho tiempo de lo que implica la libertad en el trabajo). Paradójicamente, comentaron también que la institución educativa no les tiene confianza, pero aclaran que esto se debe más que nada a que el mexicano es, por naturaleza, desconfiado (se pudo observar la tendencia de adecuar las respuestas, quizá por temor a expresar lo que piensan y sienten). Señalan que la credibilidad primero la tienen que demostrar ellos y, después, la institución, que al trabajo se viene a trabajar y que la confianza dependerá de su desempeño, están obligados a demostrar que merecen la confianza de la institución y que por eso los contrataron.

La quinta acción tiene que ver con motivación. Todos coinciden en que la motivación es necesaria para que tengan un mejor rendimiento; sin embargo, en la práctica las instituciones no tienen formalmente establecidos sistemas motivacionales o de incentivos, esto se da de una manera un tanto empírica y poco sistematizada. Se piensa, en su mayoría, que el principal motivante sigue siendo el dinero (lo cual es entendible si se toma en cuenta los sueldos tan precarios que existen). La mayoría de los trabajadores administrativos ve a la motivación más como un hecho aislado que como un proceso permanente.

El sexto punto tuvo que ver con el conocimiento de sí mismo. Se parte de la idea que el conocimiento es una cuestión personal, que a la institución no le incumbe. En este mismo sentido, se tiene la concepción, por parte del personal administrativo, de que si no se conoce a sí mismo es un problema que tiene que resolver por sí mismo. No se comprende en su mayoría de qué manera el conocimiento mismo del personal administrativo pueda ayudar a la institución; creen que con que sepan el trabajo y puedan dominarlo es más que suficiente.

La séptima acción tuvo que ver con el trabajo en equipo, en donde se encontró que nuevamente todos coinciden en la importancia de éste, pero también se piensa que no es una regla general, es decir, que la institución debe decidir cuándo laborar en equipo y cuando no. Consideran que el trabajo colectivo va más enfocado a organizaciones del sector privado que aplican sistemas de calidad sofisticados y que al mexicano no le gusta trabajar en equipo. Se piensa que con un curso de capacitación basta para integrar un equipo de trabajo, pues la mayoría cree que implica solamente dividir y repartir las tareas y responsabilidades, y nada más, y que debe realizarse solo en tareas cotidianas que no impliquen mucha responsabilidad. Se piensa que el trabajo en equipo no puede tener cierta autonomía, ya que no se tiene la "madurez" suficiente para que pueda funcionar de esa manera.

La octava acción tuvo que ver con el *coaching*, en donde la gran mayoría solo lo ve como una "moda" y que es prácticamente imposible aplicarlo en las instituciones. El *coaching* solo se aplica en aquellas organizaciones con un alto nivel competitivo y con vastos recursos económicos. Existe poca claridad de cuál es realmente la función de un *coach* y tampoco se tiene claro cómo desarrollar el *coaching* en una institución. No conciben cómo el *coach* puede ayudar al mejor desarrollo humano del personal.

La novena acción de gestión fue el mentoring, al respecto se tuvo que lo asocian con dos aspectos, por un lado, como algo con una connotación religiosa y, segundo, como asumir una actitud pasiva. Consideran que el mentoring se aplica más en países como Estados Unidos; que si en México se aplica, serán empleados más flojos, menos comprometidos con el trabajo y más dependientes (lo cual refleja el desconocimiento de esta herramienta y la falta de aplicación de la misma en las instituciones). No tienen muy claro cuál es la función de un mentor, pues piensan que es lo mismo que un tutor y que solo aplica para los alumnos.

La décima acción tuvo que ver con la identidad humana, lo que se encontró y se comenta fue lo siguiente:

a) Las instituciones ven al trabajador solo como un medio más dentro de la institución, pero se debe promover que además lo vean como persona, como ser humano, que posee una serie de sentimientos, emociones, expectativas,

intereses, miedos, dudas, capacidades, habilidades que deben de ser conocidas y también aprovechadas. Significará, entre otras cosas, haber realizado una gestión más holística, integral y estratégica

b) Cuando el trabajador no se sienta cosificado y se le reconozca que es una persona antes que ser un trabajador, y como persona posee una serie de valores y derechos que se deben respetar y que él mismo debe hacer valer, las instituciones de educación habrán dado un paso importante en su función sustantiva ante la sociedad.

Por otra parte, las acciones que deberían implementarse de acuerdo con los instrumentos que se aplicaron fueron: desarrollo del capital intelectual, desarrollo de grupos de encuentro, formación de facilitadores, autopercepción, trabajo en equipo, facultación, *mentoring*, identidad humana, conocimiento del potencial humano y, lo más importante, que se dé dentro de una planeación estratégica bien sistematizada y desarrollada.

En cuanto al orden de prioridad en que deben ser atendidas o desarrolladas las estrategias son: identidad humana, autopercepción, *coaching*, *mentoring*, trabajo en equipo, facultación, desarrollo de grupos de encuentro, formación de facilitadores, desarrollo del capital intelectual y cada una de estas estrategias dentro de un entorno de planeación estratégica.

En cuanto a la estructura organizativa y funcional de las instituciones educativas se pudo observar que su concepción de institución se remite básicamente a la "ostensiva", la "normativa" y, en menor proporción, la "intrínseca o inmanente". La estructura de las universidades es, en los tres casos, matricial, con una división del trabajo fayolista, tramos de control cortos, cadenas de mando bien definidas y poca formalización en varias prácticas académicas, pero un tanto permisiva; y, finalmente, la relación de la gestión del personal con el *mobbing* es que éste tiende a mostrar indicadores de su existencia por las presiones de trabajo, búsqueda de certificaciones de calidad, en competencias, rediseño curricular, eficiencia terminal, acceso a partidas presupuestales específicas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), lo cual —consideraron los expertos— está generando una atmósfera propicia para que se desarrolle de manera importante el *mobbing*, afectando el desempeño del

trabajador administrativo y, por ende, del docente, viéndose afectada la calidad en la educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se pudo observar que hay mucha literatura sobre educación pero una menor proporción en cuanto a instituciones educativas, y hay aún menos información relacionada con aspectos de gestión de personal administrativo. Los resultados encontrados confirmaron que no se le está prestando la suficiente atención a las instituciones educativas, desde observar la carencia de una visión clara y precisa de la concepción institucional hasta su funcionamiento y organización. La pregunta que surge es, ¿cómo entonces las universidades que se estudiaron están en un *ranking* medio a nivel nacional en cuanto a mejores universidades? Parte de la respuesta está como ocurre en el sector privado, donde organizaciones totalmente tayloristas son hasta catalogadas como empresas de clase mundial pese a no contar con adecuados sistemas de gestión de personal, administrativos, de calidad y de producción. Es decir, en ambos casos no han llegado todavía a un punto crítico donde colapsen y todas las carencias que se poseen, por lo menos lo que se observó en este estudio, se hagan manifiestas.

Se considera que este punto de colapso estará determinado en parte por la eminente crisis mundial, las nuevas políticas públicas de educación con el nuevo sexenio presidencial, así como con la expansión y desarrollo de nuevas instituciones privadas que cada vez ofrecerán costos más accesibles y becas más atractivas, a la vez que responderán a exigencias específicas de los empleadores.

Frigerco (2006), Poggi (2006) y Tiranti (2006) plantean, aparte de lo ya mencionado, la necesidad de una revisión de prácticas institucionales para tener diagnósticos más precisos sobre el funcionamiento de las instituciones. Además se requiere, como señala Ibarra (2006), ver en qué se están convirtiendo las instituciones educativas, pues están en un proceso de «empresarilización», pero parece haber un cierto conformismo en pensar que esto no va a trascender. La cuestión es cómo evidenciar que la «empresarilización» tiene un impacto en las instituciones y cómo afecta esto a la estructura organizativa y funcional de la misma.

Se considera que parte de la respuesta, por lo menos, está en la difusión o divulgación de trabajos empíricos que hagan evidente esta situación como un primer paso para crear conciencia al respecto, porque lo que se encontró en este estudio es que no se está haciendo algo importante al respecto en términos empíricos, pese a que la literatura (aunque no es mucha) hace evidente esta situación.

La gestión académica se ha centrado en eso, en lo académico, pero debe reconsiderarse, entre otras aristas, la gestión de personal bajo una lógica académica, solo de esta manera se podrán implementar de forma más sistemática acciones o estrategias para el desarrollo del personal administrativo y, al tenerlo mejor desarrollado y más competente, esto se verá traducido en un mejor apoyo a las áreas sustantivas de las instituciones, como son la docencia y la investigación.

Lo mismo ocurre con el *mobbing*, éste se está manifestando en dichas instituciones básicamente porque la estructura organizativa y funcional, así como la concepción y funciones de las instituciones, no se han replanteado y funcionan bajo un esquema racional muy tradicional y hasta cierto punto anacrónico, por no responder a las demandas del entorno.

Las instituciones educativas estudiadas tienen carencias importantes en materia de gestión de personal, sobre todo el administrativo (que se le debe incluir dentro de una cadena de valor), en aspectos como el desarrollo humano y fenómenos como el *mobbing*.

Blanch (1996) y Arendt (2002) señalan que el trabajo es básicamente una actividad transformadora, desde una perspectiva ontológica, del hecho de ser humano, e implica la inversión de esfuerzos, potencialidades y conocimientos, en contextos concretos de producción, en medio de contingencias económicas, sociales, políticas y culturales, y en donde no puede estar ajeno ni el desarrollo humano ni el *mobbing*.

El desarrollo humano, como lo mencionaron también Rogers (1998) y May (1977), debe ser un proceso a través del cual determinadas acciones de libertad, confianza, trabajo en equipo, motivación, entre otras, que no se han podido lograr en su totalidad por lo antes mencionado y que, junto con fenómenos como el *mobbing*, empieza a tener una presencia importante de acuerdo con el

presente estudio. Dicho fenómeno se ve caracterizado por un escenario de estrés, ansiedades, frustraciones y agresiones, miedos frente al mundo laboral, así como angustias y violencias propias que se pueden hacer más manifiestas de acuerdo con Blanch (1996) y Arendt (2002).

Ahora bien, el hecho de que no sean aparentemente tan manifiestas dichas carencias es porque poseen fortalezas y posicionamiento en la sociedad, pero es una "burbuja" que tarde o temprano se habrá de reventar, y donde los problemas y el caos, por lo menos administrativo, se irá incrementado como "bola de nieve" y que resultará mucho más complicado atender. Es sorprendente ver cómo siendo Instituciones de Educación Superior está tan descuidado el desarrollo humano del personal administrativo, y la poca atención a fenómenos como el *mobbing*.

Las Instituciones de Educación Superior pregonan la sociedad del conocimiento, pero esto no se puede dar si no hay desarrollo humano; sin embargo, a manera de conclusiones generales, se cree que aún se está a tiempo de poder revertir o paliar esta situación en el corto y mediano plazo, pero esto implica enfrentar una serie de retos y desafíos, que pueden ser:

- a) Trabajar para unificar una clara concepción de lo que es una institución educativa.
- b) Trabajar para modificar el conformismo social imperante que se ve reflejado en una desatención de replantear las estructuras organizativas y funcionales de las instituciones, pero para esto se necesita modificar las culturas institucionales.
- c) Rediseñar las estructuras institucionales educativas.
- d) Desarrollar y formar líderes con más visión sistémica y holística, y una efectiva gestión del cambio.
- e) Si se desean mejores instituciones educativas, éstas deben contemplar dentro de su gestión el desarrollo humano y la prevención o corrección de fenómenos como el *mobbing*, en este caso, de los trabajadores administrativos.
- i) Hay que hacer toda una gestión del cambio (que incluya una gestión subjetiva) para ir introduciendo todas estas estrategias de desarrollo humano y que se generen los beneficios que se esperan.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1995). *Obras principales*. México: Porrúa.
- Blanch, A. (1996) y Arenth (2002). *Mobbing en el trabajo: una revisión crítica*. Jornadas de Fomento de la Investigación. México: UAM.
- Bris, M. (2009). *Clima de trabajo y convivencia en las instituciones educativas*. Madrid: Fundación creando futuro.
- Carrilo M. (2010). *Psicología y Trabajo: experiencias de investigaciones en Iberoamérica*. México: Universidad Autónoma de Queretaro.
- Delgadillo, A. (2006). *Condiciones de Trabajo*. México: Ecafsa.
- Delgado, A. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- De la Fuente, F. (2005). *Domesticación de las instituciones*. México: Deusto.
- De la Garza Toledo, E. (1993). *Tratado de Sociología Latinoamericana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flippi, L. (2005). *Subjetividad en el trabajo*. México: Kronos.
- Etcho, R. (2004). *Las Instituciones educativas*. México: Paidós.
- Fernández, L. (2002). *Institución educativa*. México: Paidós.
- Francese, J. (2004). *Teorías sobre la sociedad y Educación*. Valencia: Tiran.
- Frigerco, L., Poggi, T., y Tiranti, K. (2006). *Las instituciones educativas cara a cara*. México: OEI.
- Hallivis, A. (2003). *La persona Humana*. México: Norma.
- Ibarra, L. (1998). *La Universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM.
- Ibarra, L. (2010). *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las Instituciones educativas modernas*. México: UAM.
- Luchman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Manzanilla, F. (2003). *La globalización y sus contradicciones*. México: Limusa.
- Maslow, A. (1947). *A theory of motivation*. USA: Psychology.
- May, R. (1977). *Teorías de desarrollo humano, la tercera fuerza*. Buenos Aires: Amorritu.
- Molano, E. (2000). *Desarrollo Humano y Organizacional*. México: Norma.
- Muchinsky, H. (2002). *Psicología del Trabajo*. España: Thomson.
- Orlanda, G., y Bonino, J. (2005). *Institución educativa: Las definiciones de la indefinición*. Argentina: Universidad Nacional Mar de Plata.
- Organización Internacional del Trabajo (2010).
- Pasloe, E. (2002). *Desarrollo Humano*. México: Kapelusz.
- Pigueron, G. (1998). *Organizaciones de clase mundial*. México: Iberoamericana.
- Rentería, J. (2008). *Psicología de las Organizaciones*. México: Deusto.
- Ruiz, G. (1997). *Teoría Institucional*. México: Kapelusz.
- Rogers, C. (1998). *Grupos de Encuentro*. Argentina: Amorritu.
- Sampieri, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Wilbert, K. (2000). *Una visión Integral de la Psicología*. México: Limusa.
- Worchel, S. (2002). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Zemelman, H. (1997). *Sujeto y subjetividad en la construcción metodológica*. México: CRIM-UNAM.

Cuarta parte

La evaluación y el control de la escuela

X. Proceso de evaluación docente de la UASLP. Un análisis a partir de la opinión de los alumnos implicados

Jorge Horacio González Ortiz
Ramón Gerardo Recio Reyes
Eugenia Inés Martínez López

RESUMEN

El presente capítulo se construye a partir de una investigación de corte cuantitativo y su objetivo es realizar un análisis al proceso de evaluación docente de la UASLP a partir de la opinión de los mismos alumnos. La investigación comprendió dos etapas, en la primera se tomaron los datos de la última evaluación docente realizada en la institución y, a través de un análisis de conglomerados, encontramos que las dimensiones que integran al concepto parecen ser cinco: sabe enseñar, es justo al evaluar, domina la materia, genera ambientes de aprendizaje, asiste y es puntual. En la siguiente etapa se aplicó un cuestionario a una muestra de 164 alumnos de la institución y se recogió su opinión sobre la importancia relativa que dan los estudiantes de diferentes áreas del conocimiento a estos criterios; la técnica empleada fueron las pruebas Anova y T, y se encontró que la importancia de los criterios no difiere en función del programa educativo o disciplina de que se trate.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los procesos de evaluación del docente son tomados en cuenta en la valoración anual para decidir la recontractación en el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), en la determinación del monto de la beca del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) y, en el mediano plazo, como un factor determinante en la asignación de materias a los profesores.

En la UASLP se ha llevado a cabo la evaluación docente de manera consistente durante los últimos 15 años. Ésta se realiza al cierre de cada semestre y hoy en día es, incluso, un requisito indispensable para que el estudiante se pueda inscribir al siguiente ciclo. Para tal propósito, la Secretaría Académica de la institución diseñó hace varios años un cuestionario de 26 preguntas (ver anexo 1), que de acuerdo con el diseño original abarca nueve atributos (ver anexo 2) y se aplica a todos los grupos de todas las carreras de la universidad a través de internet.

La evaluación genera realidad y es, quizá por ello, que a algunos docentes nos incomode ser evaluados, pero estos procesos son una estrategia indispensable para mejorar la calidad de la educación (Anuies, 2000). Los efectos de la evaluación docente suelen afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se debe en alguna medida a que se le considera como un mal necesario, un paso que hay que dar cuando se termina el curso académico (Biggs, 2010). En contra de la evaluación surgen argumentos de parte de algunos profesores para tratar de devaluar o desestimar la opinión de los estudiantes, son diversas las críticas que se le hacen al proceso de evaluación y tal vez algunos argumentos expresados sean válidos; sin embargo, más que desestimar o pensar en evitar o hasta eliminar estos procesos, debemos encontrar la manera de perfeccionarlos con el propósito de obtener resultados más confiables y válidos.

Uno de los argumentos con mayor verosimilitud, al menos en las unidades académicas, es la posibilidad de que los criterios de evaluación difieren a partir de las diferentes disciplinas que se imparten en la institución. Esto es, el concepto de lo que es un buen maestro no es igual para un estudiante de ingeniería que para un alumno de ciencias de la salud.

Con el fin de mejorar el proceso se considera básico tomar en cuenta la percepción de los alumnos, y para ello se les pide su opinión acerca de la importancia relativa que pueden tener para ellos los 26 reactivos de esta evaluación y así atender a sus requerimientos, la voz del usuario. La vía del consenso y el acuerdo podrían legitimar la estrategia de la evaluación y lograr, así, que este proceso sea reconocido aun más como un instrumento de apoyo de nuestro actuar como docentes y no como un instrumento punitivo.

CONTEXTO

La presente investigación se realizó en una escuela de nivel superior de la UASLP, la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media (UAMZM). Ubicada en la ciudad de Rioverde, San Luis Potosí, la UAMZM inició sus actividades educativas en 1984 y cuenta con cinco programas educativos (licenciado en administración, contador público, licenciado en mercadotecnia, ingeniería civil y licenciado en enfermería), dos de los cuales son de reciente creación. Se tiene una matrícula de más de 1.050 alumnos, en su mayoría mujeres, y aproximadamente 80 profesores participan en la labor docente.

Como unidad multidisciplinaria se gestiona con tres disciplinas o áreas del conocimiento: ciencias de la ingeniería, ciencias de la salud y ciencias administrativas, lo cual configura una organización educativa algo compleja.

La escuela es moderna y cuenta con infraestructura y servicios comparables con cualquiera de las facultades de la Universidad instaladas en la capital del estado. Pero ¿qué hay que decir sobre su docencia?

Los resultados generales de la evaluación docente nos muestran gran oportunidad de mejoramiento. Los resultados individuales son entregados a cada maestro, un mes después de terminar su curso, y puede encontrar en dicho documento su evaluación general que resulta ser el promedio simple de la calificación asignada por cada uno de sus alumnos en las 26 preguntas; también se le informa sobre la posición relativa en que se encuentra respecto del total de los profesores que integran el cuerpo docente de la Unidad Académica. No es un mal proceso, pero puede ser mejorado y tiene que legitimarse.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio es determinar estadísticamente si el nivel de importancia de los factores que integran la evaluación del docente depende de las características de los alumnos implicados.

Objetivos particulares

- Determinar estadísticamente los factores subyacentes del cuestionario para la evaluación docente utilizado por la UASLP en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media.
- Determinar el nivel de importancia que le dan a cada uno de estos factores los alumnos de las tres disciplinas de la Unidad Académica.

Preguntas que guían la investigación

- ¿El nivel de importancia que le asignan los alumnos a los factores de la evaluación docente varía en función de la disciplina?
- ¿El nivel de importancia que le asignan los alumnos a los factores de la evaluación docente varía en función del semestre que cursan?
- ¿El nivel de importancia que le asignan los alumnos a los factores de la evaluación docente varía en función del género del opinante?

MÉTODO

El proceso que se siguió para la presente investigación fue: se buscó en la literatura disponible estudios relacionados con el mejoramiento de estrategias de evaluación docente. Se localizó un artículo de Izar, Ramírez y Tejada (2007) pero su propuesta es diferente, se concentra en mejorar el cuestionario, a través de disminuir el número de reactivos o, bien, cambiarlos.

En la siguiente etapa se realizó la gestión para conseguir en la administración central los datos arrojados por 205 cuestionarios de la evaluación docente aplicados a estudiantes de la Unidad Zona Media, se sometieron a un análisis jerárquico de clústeres para encontrar grupos subyacentes o nuevos criterios.

Otra etapa consistió en diseñar un cuestionario (ver anexo 4) que fue aplicado por estudiantes del tercer semestre de Licenciado en Administración. El tamaño de la muestra calculado fue de 165 alumnos, estimando un error permisible de 0.025 en la escala y un 95% ($Z=1.96$) de nivel de confianza del estudio. El propósito era que los estudiantes determinaran el nivel de importancia que le dan a cada una de las 26 preguntas en una escala de 0 a 10 puntos. La captura, depuración y construcción de la matriz de datos también fue realizada por los estudiantes del programa de Licenciado en Administración.

Se determinaron promedios por área del conocimiento y se realizaron las pruebas Anova y T con el software *SPSS v15* para probar la hipótesis siguiente: El nivel de importancia que le asignan los alumnos a los factores de la evaluación docente varía en función de la disciplina, del semestre y del género.

RESULTADOS

Pruebas estadísticas descriptivas

Presentamos en primer lugar algunos resultados descriptivos que nos ayudarán a comprender el perfil de la muestra tomada, conformada por 164 estudiantes de la Unidad Académica. La tabla 1 nos indica los cuestionarios aplicados por programa educativo. Cabe mencionar que la proporción de cada sector de la muestra trata de respetar la proporción del universo.

Tabla 1. Componentes de la muestra por programa educativo

| Carrera | Recuento |
|------------------------------|----------|
| Contador público | 25 |
| Ingeniero civil | 40 |
| Licenciado en administración | 38 |
| Licenciado en enfermería | 41 |
| Licenciado en mercadotecnia | 20 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

La tabla 2 presenta la composición de la muestra por género. El número 1 corresponde al género femenino y el número 2 al masculino. La suma no corresponde al total de la muestra, pues hubo ocho personas que no indicaron su género en el cuestionario. La proporción de cada sector de la muestra trata de respetar la proporción del universo.

Tabla 2. Componentes de la muestra por género

| Género_num | Recuento |
|------------|----------|
| 1 | 100 |
| 2 | 56 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

La tabla 3 presenta la composición de la muestra por nivel de avance en sus estudios de los encuestados, se tienen tres grupos: el 1 incluye los primeros semestres (primero, segundo y tercero), el 2 toma en cuenta los semestres intermedios (cuarto, quinto y sexto) y el 3, los últimos semestres. La composición de la muestra por nivel, es la siguiente:

Tabla 3. Componentes de la muestra por nivel de avance

| Nivel | Recuento |
|-------|----------|
| 1 | 90 |
| 2 | 61 |
| 3 | 13 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

La tabla 4 muestra la composición de la muestra por área del conocimiento. La número 1 incluye las ciencias de la ingeniería (ingeniería civil), la 2 se conforma por las ciencias de la salud (licenciatura en enfermería) y la número 3 incluye a las ciencias socio-administrativas (contador público, licenciado en administración y licenciado en mercadotecnia). La composición de la muestra por disciplina es la siguiente:

Tabla 4. Componentes de la muestra por disciplina

| Disciplina | Recuento |
|------------|----------|
| 1 | 40 |
| 2 | 41 |
| 3 | 83 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Se utilizaron dos fuentes de datos, la primera fue la ya descrita, de 164 estudiantes a los que se les aplicó la encuesta "Nivel de importancia de cada uno de los reactivos", y la segunda fuente de datos fue información del proceso de evaluación tomada en el año 2010, proporcionada por la institución. El análisis jerárquico de clústers se realizó con esta información del proceso de evaluación del año 2010. El resultado obtenido con el SPSS v15 se refleja en el diagrama del anexo 3, donde podemos observar la formación de cinco clústers, entonces los nueve criterios iniciales considerados por la institución, ahora se agrupan en cinco y están resumidos en la tabla 5.

Tabla 5. Nuevos criterios y reactivos

| | Criterio | Reactivos | | | | |
|---|------------------------------------|-----------|----|----|----|----|
| | | 11 | 18 | 5 | 3 | 9 |
| 1 | SE Sabe enseñar | 22 | 1 | 14 | 19 | |
| 2 | JE Justo al evaluar | 13 | 25 | 2 | 7 | 15 |
| 3 | DM Dominio de la materia | 4 | 8 | 16 | 10 | 6 |
| 4 | AA Genera ambientes de aprendizaje | 26 | 12 | 23 | 10 | 24 |
| 5 | AP Asiste y es puntual | | | | | 21 |

Fuente: Elaboración propia

Para la evaluación de la importancia que los estudiantes le dieron a cada criterio en una escala continua de 0 a 10, se utilizó el cuestionario del anexo 4.

Se aplicaron 164 cuestionarios, 83 corresponden a estudiantes del área socio-administrativa, 41 al área de la salud y 40 al área de la ingeniería. La distribución de los cuestionarios por semestre no fue equitativa. Los resultados de la primera medición se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Promedio general de cada uno de los cinco criterios

| | Media |
|----|-------|
| SE | 7.559 |
| JE | 8.211 |
| DM | 8.125 |
| AA | 8.025 |
| AP | 7.758 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Se puede observar que el criterio que mayor importancia tiene para los estudiantes encuestados es Justo al evaluar (JE), con 8.211 puntos; le sigue Dominio de la materia (DM), con 8.125; Genera ambientes de aprendizaje (AA), con 8.025; Asiste y es puntual (AP), con 7.758; y, al final, Sabe enseñar (SE), con 7.559.

Ahora bien, vamos a estratificar esta información por disciplina para verificar si al menos el orden de importancia se conserva (ver tabla 7). En la siguiente tabla, el grupo 1 pertenece a las ciencias de la ingeniería, el grupo 2 corresponde a las ciencias de la salud y el tercer grupo son las ciencias socio-administrativas.

Tabla 7. Promedio de los criterios por disciplina

| Dimensión | Disciplina | | | | | |
|-----------|------------|------|---|------|---|------|
| | | C.I. | | C.S. | | CSA |
| SE | 5 | 7.83 | | | | |
| JE | 1 | 8.40 | 5 | 7.69 | 5 | 7.37 |
| DM | 3 | 8.27 | 3 | 8.07 | 1 | 8.19 |
| AA | 4 | 8.25 | 2 | 8.12 | 2 | 8.06 |
| AP | 2 | 8.32 | 1 | 8.16 | 3 | 7.85 |
| Promedio | | 8.21 | 4 | 7.69 | 4 | 7.52 |
| | | | | 7.95 | | 7.80 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Se puede apreciar que, de acuerdo con lo que la muestra aleatoria reportó, la importancia de los criterios varía por disciplina pero habría que realizar una prueba Anova para inferir si esta afirmación es válida para toda la población. Podemos observar que en la muestra la disciplina más exigente es la de las ciencias de la ingeniería (8.21) y la menos exigente es la de las ciencias socio-administrativas (7.80).

La tabla 8 muestra los promedios de las cinco dimensiones evaluadas por los grupos de estudiantes según el nivel de avance en su plan de estudios. Podemos apreciar que, de acuerdo con lo que la muestra aleatoria reportó, la importancia de los criterios varía por nivel pero habría que realizar una prueba Anova para inferir si esta afirmación es válida para toda la población.

De acuerdo con lo que se observa en la muestra, el nivel de avance afecta al nivel de importancia de las dimensiones, a mayor nivel de avance, mayor nivel de importancia se le asigna a las dimensiones.

Tabla 8. Promedio de los criterios por nivel de avance

| Dimensión | Nivel de avance | | | | | |
|-----------|-----------------|---------------|---|-------------|----------------|------|
| | | Nivel inicial | | Nivel medio | Nivel superior | |
| SE | 5 | 7.44 | 5 | 7.68 | 5 | 7.83 |
| JE | 1 | 8.14 | 2 | 8.22 | 1 | 8.64 |
| DM | 2 | 7.99 | 1 | 8.25 | 2 | 8.46 |
| AA | 3 | 7.96 | 3 | 8.12 | 3 | 8.09 |
| AP | 4 | 7.55 | 4 | 8.00 | 4 | 8.07 |
| Promedio | | 7.82 | | 8.05 | | 8.22 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Pruebas estadísticas inferenciales

La primera prueba que se realiza es la comparación de medias del grupo de mujeres y del grupo de hombres para determinar si existe dependencia estadística entre las cinco dimensiones de la evaluación docente y la variable género; dicho de otra manera, si el hecho de ser mujer u hombre impacta en la evaluación de la importancia de las dimensiones. Como contamos con dos grupos, corresponde realizar la Prueba T para muestras independientes. La hipótesis es que la media de la importancia de la dimensión determinada por las mujeres es igual a la media determinada por los hombres (ver tabla 9).

La interpretación es la siguiente: para que la hipótesis se rechace se necesita que el valor de la significancia sea menor que 0.05 (Hair, 1999).

Como podemos observar, ninguna significancia es menor que 0.05, por lo que no existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de igualdad de medias de grupos, lo cual se interpreta de la siguiente manera: el género no impacta en el nivel de importancia de las dimensiones de la evaluación docente, hombres y mujeres le dan el mismo nivel de importancia.

La segunda prueba que se realiza es la comparación de medias de grupo de estudiantes de nivel inicial y el grupo de estudiantes de nivel medio con el grupo de estudiantes de nivel superior para determinar si existe dependencia estadística entre las cinco dimensiones de la evaluación docente y la variable nivel de avance, dicho de otra manera, si el hecho de ser estudiante del nivel inicial, medio o superior, impacta en la evaluación de la importancia de las dimensiones.

Tabla 9. Prueba T, comparación de medias de grupos de género

| | | Prueba de muestras independientes | | | | | | | | | | |
|----|---|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|-----------------------------|----------|----------|---|--|
| | | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias | | | | | | | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error tip. de la diferencia | Inferior | Superior | | |
| SE | Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales | 6.099 | .015 | .735 | 154 | .464 | .170893 | 232577 | -.288561 | 630346 | | |
| JE | Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales | .987 | .322 | .787 | 137.723 | .433 | .170893 | 217163 | -.258512 | 600297 | | |
| DM | Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales | .182 | .671 | .424 | 132.072 | .672 | .103542 | 244265 | -.379001 | 562288 | | |
| AA | Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales | .258 | .612 | .446 | 123.021 | .656 | .103542 | 231914 | -.355204 | 562288 | | |
| AP | Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales | 3.942 | .049 | 1.245 | 117.297 | .215 | .283871 | 228089 | -.166716 | 734459 | | |
| | | | | 1.277 | 128.536 | .204 | .283871 | 222213 | -.155985 | 723728 | | |
| | | | | 1.816 | | .071 | .408711 | 225108 | -.035986 | 853408 | | |
| | | | | 1.833 | | .069 | .408711 | 222938 | -.032795 | 850217 | | |
| | | | | .620 | | .536 | .164429 | 265089 | -.359252 | 688109 | | |
| | | | | .647 | | .519 | .164429 | 254246 | -.338621 | 667478 | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Como contamos con tres grupos, la prueba que corresponde realizar es la Anova. La hipótesis es que la media de la importancia de la dimensión determinada por

los estudiantes de nivel inicial es igual a la media de la importancia que otorgaron los alumnos de los niveles medio y superior (ver tabla 10).

La interpretación es la siguiente: para que la hipótesis se rechace se necesita que el valor de la significancia sea menor que 0.05 (Hair, 1999).

Tabla 10. Prueba Anova de comparación de medias de grupos por nivel de avance

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|----|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| SE | Inter-grupos | 3.049 | 2 | 1.525 | .768 | .465 |
| | Intra-grupos | 319.494 | 161 | 1.984 | | |
| | Total | 322.543 | 163 | | | |
| JE | Inter-grupos | 2.840 | 2 | 1.420 | .625 | .536 |
| | Intra-grupos | 365.699 | 161 | 2.271 | | |
| | Total | 368.539 | 163 | | | |
| DM | Inter-grupos | 4.116 | 2 | 2.058 | 1.044 | .354 |
| | Intra-grupos | 317.322 | 161 | 1.971 | | |
| | Total | 321.438 | 163 | | | |
| AA | Inter-grupos | .982 | 2 | .491 | .256 | .775 |
| | Intra-grupos | 309.009 | 161 | 1.919 | | |
| | Total | 309.991 | 163 | | | |
| AP | Inter-grupos | 8.827 | 2 | 4.413 | 1.764 | .175 |
| | Intra-grupos | 402.731 | 161 | 2.501 | | |
| | Total | 411.558 | 163 | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

Como podemos observar, ninguna significancia es menor que 0.05, por lo que no existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de igualdad de medias de los tres grupos, lo cual se interpreta de la siguiente manera: el nivel de avance no impacta en el nivel de importancia de las dimensiones de la evaluación docente, estudiantes de nivel inicial, de nivel medio y de nivel superior le dan el mismo nivel de importancia a las dimensiones.

La tercera prueba que se realiza es la comparación de medias de grupo de estudiantes de ciencias de la ingeniería y el grupo de estudiantes de ciencias de la salud con el grupo de estudiantes de ciencias socio-administrativas para

determinar si existe dependencia estadística entre las cinco dimensiones de la evaluación docente y la variable disciplina, dicho de otra manera, si el hecho de ser estudiante de áreas diferentes impacta en la evaluación de la importancia de las dimensiones.

Como contamos con tres grupos, la prueba que corresponde realizar es la Anova. La hipótesis es que la media de la importancia de la dimensión determinada por los estudiantes de ciencias de la ingeniería es igual a la determinada por los estudiantes de las ciencias de la salud y por los estudiantes de las ciencias socio-administrativas (ver tabla 11).

Tabla 11. Prueba Anova de comparación de medias de grupos por disciplina

| ANOVA | | | | | |
|-------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| | Suma de cuadrados | g | Media cuadrática | F | Sig. |
| SE | Inter-grupos | 2 | 3.356 | 1.711 | .184 |
| | Intra-grupos | 161 | 1.962 | | |
| | Total | 163 | | | |
| JE | Inter-grupos | 2 | 1.151 | .506 | .604 |
| | Intra-grupos | 161 | 2.275 | | |
| | Total | 163 | | | |
| DM | Inter-grupos | 2 | .617 | .310 | .734 |
| | Intra-grupos | 161 | 1.989 | | |
| | Total | 163 | | | |
| AA | Inter-grupos | 2 | 2.702 | 1.428 | .243 |
| | Intra-grupos | 161 | 1.892 | | |
| | Total | 163 | | | |
| AP | Inter-grupos | 2 | 8.710 | 3.558 | .031 |
| | Intra-grupos | 161 | 2.448 | | |
| | Total | 163 | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS v15

La interpretación es la siguiente: para que la hipótesis de rechace se necesita que el valor de la significancia sea menor que 0.05 (Hair, 1999). Como podemos observar, solamente una dimensión tiene un valor menor a 0.05 y se trata de la dimensión Asistencia y puntualidad; de las otras cuatro, ninguna significancia es menor que ese valor.

Entonces, podemos inferir que el criterio Asiste y es puntual muestra una significancia de $0.031 < 0.05$, lo cual nos dice que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias entre disciplinas (Hair, 1999). Dicho de otra manera, la importancia del criterio Asiste y es puntual varía en función de la disciplina. La asistencia y puntualidad del profesor es una dimensión de la evaluación docente que sí está impactada por la disciplina que juzga. Son los estudiantes de las ciencias de la ingeniería los que le dan mayor importancia y los estudiantes de las ciencias socio-administrativas los que le dan la menor importancia.

En el caso de las otras cuatro dimensiones, no existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de igualdad de medias de los tres grupos, lo cual se interpreta de la siguiente manera: la disciplina no impacta en el nivel de importancia de las dimensiones de la evaluación docente, con excepción de la Asistencia y puntualidad. Los estudiantes de las ciencias de la ingeniería le dan mayor nivel de importancia a esta dimensión.

De esta manera se toma en cuenta la opinión de los alumnos para hacer una valoración del proceso de evaluación docente de la UASLP, y esto es coherente con los principios de la teoría básica de la calidad que establece que ésta es satisfacción del cliente, la calidad es lo que el cliente necesita y la calidad la determina el usuario.

CONCLUSIONES

La primera conclusión es que el cuestionario de evaluación docente de la UASLP está integrado por cinco criterios subyacentes: Sabe enseñar (SE), Domina su materia (DM), Genera actividades de enseñanza-aprendizaje (AA), Es justo al evaluar (JE) y Asiste y es puntual (AP).

Los estudiantes determinaron el nivel de importancia de estos nuevos criterios, encontrando que los estudiantes del área socio-administrativa tienen el menor nivel de exigencia y los estudiantes del área de la ingeniería el mayor nivel de exigencia.

El nivel de importancia que le asignan los estudiantes a las cinco dimensiones de la evaluación docente no varía en función del género de quien evalúa.

El nivel de importancia que le asignan los estudiantes a las cinco dimensiones de la evaluación docente no varía en función del nivel de avance de quien evalúa.

El nivel de importancia que le asignan los estudiantes a las cinco dimensiones de la evaluación docente varía en función de la disciplina a la que pertenece el estudiante solamente en la dimensión Asiste y es puntual. En las otras cuatro dimensiones no varía en función de la disciplina a la que pertenece el estudiante.

El objetivo de este estudio es determinar estadísticamente si el nivel de importancia de las dimensiones que integran la evaluación del docente depende de las características de los alumnos implicados. Y podemos inferir que la respuesta en general es no.

Quizá sean otros aspectos los que deban ser tomados en cuenta y estudiados para mejorar el proceso de evaluación docente, por ejemplo, las actividades que se le han asignado a los profesores PROMEP son múltiples y en ocasiones la suma de las actividades establecidas por este programa y las determinadas por la institución de adscripción sobrepasan la capacidad de los maestros, quienes en el intento por cumplir podrían llegar a desatender a sus alumnos, tanto en la docencia como en la tutoría y la dirección de tesis.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Biggs, J. (2010). Calidad del Aprendizaje Universitario. *Narcea, SEP-ANUIES*. (2), 29-53.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Izar, J., M., Ramírez, E., Tejada, J. M. (2007). Identificación de los factores psicométricos subyacentes en la encuesta de evaluación docente de la UASLP. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 13 (37), 113-120.
- Messina, G. (2010). *Apuntes del curso Sistematización de la práctica docente*. SLP, México.
- Visauta, B., y Martori, J. (2003) *Análisis Estadístico con SPSS para Windows, Volumen II, Estadística Multivariante* (2ª Ed.). Madrid, España: McGraw Hill.

Anexo 1. Evaluación docente

1. ¿El maestro regresa los exámenes calificados?
2. ¿Muestra seguridad al exponer el tema?
3. ¿Sigue el programa de la materia y sus objetivos?
4. ¿Trata con cortesía y respeto a los alumnos?
5. ¿Al iniciar la clase señala los puntos importantes a tratar relacionados con la sesión anterior?
6. ¿El maestro asiste a clases?
7. ¿Aclara dudas sobre el tema tratado?
8. ¿Busca fortalecer la participación en clases?

Anexo 4 .Criterios

| Item | CRITERIO | Indica el nivel de importancia que le asignas del 0 al 10, márcala con una X: |
|------|--|---|
| 1 | ¿El maestro regresa los exámenes calificados? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2 | ¿Muestra seguridad al exponer el tema? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3 | ¿Sigue el programa de la materia y sus objetivos? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4 | ¿Trata con cortesía y respeto a los alumnos? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5 | ¿Al iniciar la clase señala los puntos importantes a tratar relacionados con la sesión anterior? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6 | ¿El maestro asiste a clases? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7 | ¿Aclara dudas sobre el tema tratado? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8 | ¿Busca fortalecer la participación en clases? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9 | ¿Señala lecturas y bibliografía complementarias? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10 | ¿El maestro cubre todo el programa de la materia? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11 | ¿Pasa de un tema a otro sin perder de vista el programa? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 12 | ¿Cumple con los temas en el tiempo previsto? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 13 | ¿Ilustra sus explicaciones por medio de ejemplos y aplicaciones prácticas? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 14 | ¿Entrega oportunamente los exámenes? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 15 | ¿El maestro vincula los conocimientos de su materia con la actividad profesional? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 16 | ¿Toma en cuenta la participación de los alumnos? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 17 | ¿Admite sugerencias, aclaraciones y observaciones por parte de los alumnos? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 18 | ¿Al explicar el tema es claro en sus exposiciones? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 19 | ¿Califica de acuerdo a lo que se establece en el programa de la materia? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 20 | ¿Mantuvo la atención e interés en la clase? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 21 | ¿El maestro muestra disponibilidad cuando le pides asesoría? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 22 | ¿En los exámenes pregunta lo que enseña? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 23 | ¿Hace uso adecuado del tiempo durante clases? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 24 | ¿Organiza diversas actividades como; discusión en grupo, trabajo en equipo, análisis de casos o solución de problemas? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 25 | ¿Relaciona su materia con otras del plan de estudios? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 26 | ¿Inicia y concluye su clase puntualmente? | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Fuente: Elaboración propia Criterios

XI. Evaluación de la calidad del servicio de una cafetería:
La experiencia de una universidad pública

Sonia Elizabeth Maldonado Radillo
Ana Ma. Guillén Jiménez
Rafael Ernesto Carranza Prieto

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación de tipo exploratorio, transversal con diseño no experimental que trata sobre la calidad de los servicios prestados por las cafeterías. Su objetivo consiste en evaluar la calidad del servicio de los usuarios. Para alcanzarlo se trabajó con una muestra de 297 usuarios, en la recolección de los datos se utilizó el cuestionario de Varela y colaboradores para su empleo en restaurantes. La confiabilidad del instrumento de medición fue determinada a través del alfa de Cronbach, obteniendo un índice de 0.929. Los resultados obtenidos muestran que la percepción de los usuarios sobre el servicio que presta la cafetería es buena, aun cuando se detectó que la relación entre calidad del alimento y precio es mala. Además, la percepción de los usuarios es muy semejante en relación a las tres dimensiones estudiadas: personal, instalaciones físicas y producto, ya que los resultados de los tres factores determinantes de la calidad del servicio se revelan como buenos o muy buenos.

INTRODUCCIÓN

Los servicios que prestan las cafeterías de las instituciones públicas de educación superior son de suma importancia, no solo porque la mayoría de los usuarios son estudiantes en fase de formación, sino que además este tipo de establecimientos se han convertido en una alternativa para empleados, docentes y visitantes.

La necesidad de mejorar constantemente los servicios obliga a buscar herramientas fiables para evaluar los servicios prestados (Gadotti y França, 2008). Esta búsqueda se ha tornado difícil debido a la existencia de características diferenciadoras entre los productos y los servicios; evaluar la calidad de un producto resulta ser un proceso sumamente sencillo debido a que cada producto suele tener especificaciones definidas con respecto a qué factores determinan su calidad, en el caso de un servicio, este proceso es complicado por motivo de su naturaleza.

La medición de la calidad de los servicios de las cafeterías universitarias ha cobrado gran relevancia debido a que, en múltiples ocasiones, estos establecimientos enfrentan quejas y reclamos por el servicio o por la proporción de los alimentos, incluso por los precios. Por ello, dada la gran población que consume alimentos preparados por las cafeterías se hace necesario realizar una evaluación más real de la calidad del servicio considerando el contexto y algunas particularidades que pueden incidir significativamente en la percepción del consumidor.

El concepto de calidad del servicio se refiere a la calidad percibida, es decir, al juicio global, o actitud, relacionada con la superioridad del servicio, de ahí que la calidad percibida sea subjetiva y posee una característica multidimensional (Duque, 2005), razón por la cual existen varias tendencias para medir este constructo.

En la literatura académica sobre el tema se reportan diversos métodos para evaluar la calidad de un servicio, los más sobresaliente por su contribución a la investigación sobre el tema son los instrumentos SERVQUAL y SERVPERF, surgidos en 1985 y 1992, respectivamente. De éstos, el modelo más conocido y relevante es el denominado SERVQUAL, propuesto en 1985 por Parasuraman,

Zeithaml y Berry, el cual fue modificado por ellos mismos en 1988 y 1994. De ambos modelos se derivan la mayoría de los instrumentos que actualmente existen para medir la calidad de los servicios.

El presente estudio se centra en la medición de la calidad del servicio que prestan las cafeterías ubicadas en un campus universitario. La localización elegida es el campus Ensenada de la Universidad Pública del Estado de Baja California, en la República Mexicana. La propuesta de este trabajo consiste en evaluar la calidad del servicio en función de las características propias que presentan las cafeterías universitarias. El objetivo consiste en evaluar la calidad del servicio de las cafeterías ubicadas en las universidades públicas a través de la percepción de los usuarios.

El fin último consiste en identificar el desempeño de los concesionarios de las cafeterías a través de la medición de la calidad del servicio que prestan a los consumidores, con lo cual se espera incrementar el nivel de satisfacción de los usuarios y contribuir al mejoramiento de la imagen institucional.

A fin de lograr el objetivo planteado, en la revisión literaria se presentan los fundamentos teóricos relevantes para la investigación; el segundo apartado, se refiere al método de investigación que se define como exploratorio e incluye el perfil demográfico de los participantes que contextualizan los hallazgos; en el siguiente apartado de resultados se expone el análisis de la información recabada que se presenta en tablas; y, finalmente, se plantean las conclusiones y limitaciones del estudio.

REVISIÓN LITERARIA

La evaluación de la calidad de un producto es un proceso sencillo debido a que cada uno posee características bien definidas con respecto a qué factores determinan su calidad, situación muy diferente al caso de un servicio, de ahí que la medición de la calidad de éste se convierte en un proceso complicado.

Las características que identifican a un servicio son la intangibilidad, la no diferenciación entre producción y entrega, así como la inseparabilidad entre

la producción y consumo; estas diferencias constituyen el fundamento para la determinación de la calidad del servicio (Duque, 2005). Al igual que su medición, la definición de la calidad en el servicio es un concepto difícil de abordar y, por tanto, polémico (Varela, Rial y García, 2003). No obstante lo controvertido del tema, varios investigadores han desarrollado un concepto operativo de la calidad de servicio que permite la elaboración de escalas para su medición.

Inicialmente el concepto se centraba en la calidad objetiva y técnica, próxima al concepto de calidad basado en la fabricación, para posteriormente aproximarse a la noción de calidad percibida, realizada desde la óptica del usuario (Caetano, 2003). La evolución del concepto no se produce sin la introducción del término de percepción, caracterizado con la definición a ojos del cliente.

Existen muchas definiciones de calidad de servicio pero quizás una de las más aceptadas y utilizadas sea la que sugieren Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988), quienes explican que la calidad percibida es la amplitud de la discrepancia o la diferencia que existe entre las expectativas o deseos de los clientes (servicio esperado) y sus percepciones (servicio percibido).

La cuantificación sistemática de la calidad que el cliente percibe de un servicio no es tarea fácil. Se requiere de herramientas que ayuden a las organizaciones a comprender mejor el significado de valor para el cliente, así como el grado en que sus esfuerzos están cumpliendo con las necesidades y expectativas de los mismos. De ahí que la satisfacción del cliente es uno de los principales indicadores de la calidad de un servicio, y surge de la diferencia entre lo que el cliente percibe del mismo, una vez que la experiencia ha tenido lugar, y las expectativas que se genera antes de contratarlo (Gabriel, 2003).

De los métodos SERVQUAL y SERVPERF para evaluar la calidad de un servicio, el más conocido y relevante para esta investigación es el primero. Este modelo se basa en la diferencia entre las expectativas de los clientes en relación a un servicio y la percepción que tenían de éste. La medición se realiza a través de una encuesta de 22 ítems que representan las cinco dimensiones de un servicio: tangibilidad, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía. La escala del modelo consta de tres partes: la primera evalúa las expectativas, la segunda

hace una valoración de las percepciones y la tercera mide el peso de cada uno de los factores de la escala (Ramírez, Rodríguez y Zapata, 2005). A pesar de su amplia difusión y gran popularidad, este modelo ha sido objeto de críticas por múltiples autores, quienes cuestionan su validez y plantean problemas durante su aplicación (Capelleras, 2001).

Precisamente ante esa circunstancia, Cronin y Taylor (1992) proponen una medida solo basada en las percepciones, surgiendo así la escala SERVPERF; ésta es más corta y presenta menores problemas de validez. El modelo se compone de los 22 ítems de la escala SERVQUAL pero es utilizado exclusivamente para medir las percepciones del servicio. Según Teas (1993), citado por Montaña, Rodríguez E. y Rodríguez (2002), el nuevo modelo es más recomendable porque existe poca evidencia que los clientes valoren la calidad percibida de un servicio en términos de las diferencias entre expectativas-percepciones, porque las estadísticas indican que hay una tendencia generalizada a valorar altas las expectativas, siendo las percepciones las que más contribuyen en la medición de la calidad del servicio.

Aun con la introducción del nuevo modelo, actualmente se mantienen dos críticas: una se refiere a la estabilidad de las dimensiones en diferentes tipos de servicios y, otra, respecto a la forma de operacionalizar el concepto (Díaz y Pons, 2009). La tabla 1 muestra las dimensiones que han sido utilizadas para medir la calidad de diferentes servicios así como la forma de operacionalización utilizada para medir el constructo. Por lo que se refiere al estudio de la calidad del servicio en restaurante, el volumen de trabajos es escaso, en la tabla 2 se muestran algunos de ellos.

Cuando se trata de estudios sobre la calidad de los servicios de cafeterías (restaurante) en universidades, los referentes en la literatura todavía son más reducidos. Sierra (2003), citado por Varela, Prat, Voces y Rial (2006), elaboró un cuestionario para analizar la estructura de la calidad percibida en los servicios de cafetería y restaurante del campus de la Universidad Autónoma de Madrid y obtuvieron cuatro dimensiones altamente correlacionadas: características de los productos, rapidez del servicio, confort de las instalaciones y atención al cliente.

Valera *et al.* (2006) realizaron un estudio para evaluar la calidad percibida en los restaurantes, fruto de ese trabajo y después de varios ajustes proponen una

escala final de cuatro dimensiones: producto, personal, instalaciones y acceso, distribuidas en tan solo 15 ítems que presentan una fiabilidad muy adecuada, con un alfa de Cronbach de 0.90.

Tabla 1. Dimensiones de la calidad del servicio

| Autores | Dimensiones de la calidad percibida | Operacionalizar la variable |
|--|--|-----------------------------|
| Servicios Financieros o bancarios | | |
| Suarima (2002) | Cuatro dimensiones: aspectos generales, información, trato y tangibles. | Percepción-expectativa |
| Santiago (2004) | Siete dimensiones: profesionalidad, instalaciones, imagen, rapidez, información, fiabilidad, funcionamiento de cajeros y flexibilidad. | Percepciones |
| Servicios de educación | | |
| Li y Kaye (1998) | Cinco dimensiones: tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad de respuesta. | Percepción-expectativa |
| Capelleras y Veciana (2001) | Cinco dimensiones: actitudes y comportamiento de profesorado, competencia del profesorado, contenido del plan de estudios, instalaciones y equipamiento, y organización de la enseñanza. | Percepciones |
| Lombardo y Gazzeira (2008) | Cinco dimensiones: empatía, confiabilidad, tangibilidad, sensibilidad y seguridad. | Percepción-expectativa |
| Valera <i>et al.</i> 2006 | Cuatro dimensiones: producto, personal, instalaciones y acceso. | Percepción-expectativa |
| Servicios deportivos | | |
| Mundina <i>et al.</i> (2005) | 4 dimensiones: tangibles, personal, servicios complementarios y accesibilidad. | Percepciones |
| Dorado y Gallardo (2007) | 6 dimensiones: costo, personal, instalaciones, funcionamiento general, calidad y quejas. | Percepción-expectativa |

Fuente: Díaz y Pons (2009)

Tabla 2. Estudios de la calidad del servicio

| | Autores | | |
|--|---|--|--|
| | Vera y Trujillo (2009) | Mejías, Villegas y Mañero (2009) | Salvador (2005) |
| Contexto | Mexicano | Venezolano | Español |
| Muestra | 111 | 175 | 223 |
| Tipo de organización | Restaurante | Universidad | Universidad |
| Instrumento aplicado | Propio y Behavioral-Intentions battery | Basado en SERVQUAL | Diseño propio |
| Técnica para determinar la validez | No se especifica | Jueceo | Jueceo |
| Técnica para determinar la confiabilidad | No se especifica | Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach |
| Variables estudiadas | Instalaciones Comida Personal Consistencia y honestidad Accesibilidad Ambiente | Atención al cliente Infraestructura Aspectos funcionales Gestión de servicios Aspectos generales | Eficiencia Elementos tangibles Organización Competencias Trato |

Fuente: Elaboración propia

Precisamente para la realización de esta investigación exploratoria se toma como base la escala propuesta por Varela *et al.* (2006), ya que presenta una validez de criterio adecuada así como una buena confiabilidad, ya que los valores del alfa de Cronbach en sus dimensiones superan el 0.80. Las dimensiones se ajustan al contexto en el cual se desarrolla el trabajo y son definidas en la tabla 3.

Tabla 3. Factores determinantes de la calidad del servicio de las cafeterías

| Dimensiones | Definición |
|-----------------------|---|
| Personal | Se define como la percepción del usuario respecto a las características del personal que atiende la cafetería, tales como la amabilidad, la presentación, la profesionalidad y la eficacia. |
| Instalaciones físicas | Se define como la percepción del usuario respecto a las condiciones físicas de las instalaciones, relativas a la comodidad, la decoración, el mobiliario y la iluminación del local, la limpieza, el orden y equipamiento de los baños y de las instalaciones, la temperatura, la ventilación y el ruido. |
| Producto | Se define como la percepción que el usuario tiene respecto a amplitud, la variedad y la claridad de la carta, así como la calidad, temperatura, sabor, cantidad y presentación de la comida. |

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo propuesto se realizó un estudio con diseño no experimental, transversal, caracterizado como exploratorio por tener la intención de obtener información sobre un contexto particular poco estudiado (ver ficha técnica en la tabla 4). El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 2011. Se incluyeron en el estudio usuarios habituales que tuvieran interés en compartir su opinión sobre los servicios y que aceptaran voluntariamente contestar el cuestionario, resultando un total de 297 clientes de las cuatro cafeterías con sede en uno de los campus de una universidad pública; por este motivo, la técnica de muestreo empleada fue no probabilística de forma casual a conveniencia de la investigación (Hernández *et al.*, 2006).

El instrumento aplicado fue un cuestionario adaptado de acuerdo con los requerimientos de la institución, con técnica de escalamiento tipo Likert y consiste en un conjunto de 18 ítems presentados en forma de afirmaciones ante los cuales se les pide una reacción a los usuarios, de acuerdo con cinco categorías de respuesta. Las anclas son: 1=muy mala y 5=muy buena.

Tabla 4. Ficha técnica de la investigación

| | |
|---------------------------------------|--|
| Universo | Universidades públicas |
| Ámbito geográfico | Ensenada, Baja California, México |
| Tipo de investigación | Descriptiva-correlacional, transversal |
| Tipo de muestreo | Por juicio |
| Muestra | Usuarios de las cafeterías |
| Herramienta aplicada | Cuestionario autoadministrado |
| Cuestionarios aplicados | 297 |
| Periodo de recogida de la información | Julio-agosto de 2011 |
| Análisis estadístico | Análisis descriptivo |

Fuente: Elaboración propia

Las características demográficas de los usuarios se describen en la tabla 5.

Tabla 5. Características demográficas de los usuarios

| Característica | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|-----------------|------------|----------------|
| Sexo | | |
| Femenino | 164 | 55.2 |
| Masculino | 130 | 43.8 |
| No especificó | 3 | 1.0 |
| Edad (Años) | | |
| Menos de 20 | 163 | 54.9 |
| Entre 21 y 30 | 98 | 33.0 |
| Entre 31 y 40 | 23 | 7.7 |
| Entre 41 y 50 | 10 | 3.4 |
| Más de 51 | 2 | .7 |
| No especificó | 1 | .3 |
| Tipo de usuario | | |
| Estudiante | 262 | 88.8 |
| Docente | 4 | 1.3 |
| Administrativo | 24 | 8.1 |
| Otro | 5 | 1.7 |
| No contestó | 2 | .7 |

Fuente: Elaboración propia

En el tratamiento estadístico de la información se utilizó el paquete *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)® para obtener frecuencias, estadísticos descriptivos, la fiabilidad del instrumento y el análisis de factores.

La validación del contenido del instrumento se llevó a cabo a través del análisis de contenido de trabajos similares y juicio de expertos, mientras que para determinar la validez de construcción lógica del instrumento se procedió a la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE) y para la extracción de factores se empleó el método de componentes principales aplicando rotación ortogonal Varimax. La adecuación del análisis factorial se comprobó mediante la medida de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett.

Para establecer la fiabilidad del instrumento se evaluó la consistencia interna mediante el cálculo del alfa de Cronbach (tabla 6), que se utiliza para evaluar la homogeneidad de los distintos ítems de una misma variable y del cuestionario global, obteniendo un índice de 0.929

Tabla 6. Coeficientes de fiabilidad

| Dimensiones de la calidad del servicio | Alfa de Cronbach (unidad de análisis N=297) | Número de ítem |
|--|---|----------------|
| Personal | 0.794 | 4 |
| Instalaciones | 0.886 | 8 |
| Producto | 0.912 | 6 |
| TOTAL: | 0.929 | 18 |

Fuente: Elaboración propia

Para medir la calidad del servicio de las cafeterías se empleó el baremo de intensidad (Barraza, 2008), mostrado en la tabla 7. La tabla se construyó en función del número de ítems del cuestionario (18), considerando que cada pregunta tiene cinco alternativas y que solo existe una alternativa de respuesta para cada ítem, por tanto la puntuación máxima es 90.

Tabla 7. Intensidad de la calidad del servicio de la cafetería

| Rango | | Categoría |
|-------|------|-----------|
| 1 | → 22 | Muy mala |
| 23 | → 45 | Mala |
| 46 | → 68 | Buena |
| 69 | → 90 | Muy Buena |

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Calidad del servicio de las cafeterías universitarias. Análisis descriptivo

Tras el análisis de las medias de las tres dimensiones de la calidad del servicio (tabla 8), se comprueba que la percepción sobre los aspectos relacionados con el personal es la mejor evaluada debido a que la valoración media otorgada por los usuarios de la cafetería es de 3.18, el segundo lugar le corresponde a la variable producto, ya que alcanza una valoración media de 2.95, seguida por la variable instalaciones, cuya valoración media es de 2.94.

El análisis de las medias de los ítems revela que la amabilidad del personal es el aspecto más favorecido ($\mu=3.41$) mientras que la decoración y mobiliario del local ($\mu=2.59$) es el aspecto menos beneficiado.

Las medias de los ítems, junto con las observadas en las dimensiones, indican que los usuarios valoran mejor los aspectos relacionados con el personal que presta el servicio y que interactúa con los consumidores y peor las instalaciones o elementos del servicio. Esto significa que los usuarios consideran que el personal que atiende la cafetería es amable, que tiene una buena presentación y, además, que actúa con profesionalidad y eficiencia. Por otro lado, perciben que la comodidad, la decoración, el mobiliario y la iluminación del local no son del todo buenos, de igual modo consideran la limpieza, el orden y equipamiento de los baños y de las instalaciones.

Respecto a las desviaciones típicas de las valoraciones, se constata que la media general presenta menos variabilidad que las dimensiones que integran la calidad del servicio e incluso menos varianza que los ítems. Dado que las dimensiones se encuentran correlacionadas, es de suponer que la varianza del todo es menor que la varianza de las partes.

Tabla 8. Estadísticas descriptivas de los ítems y variables

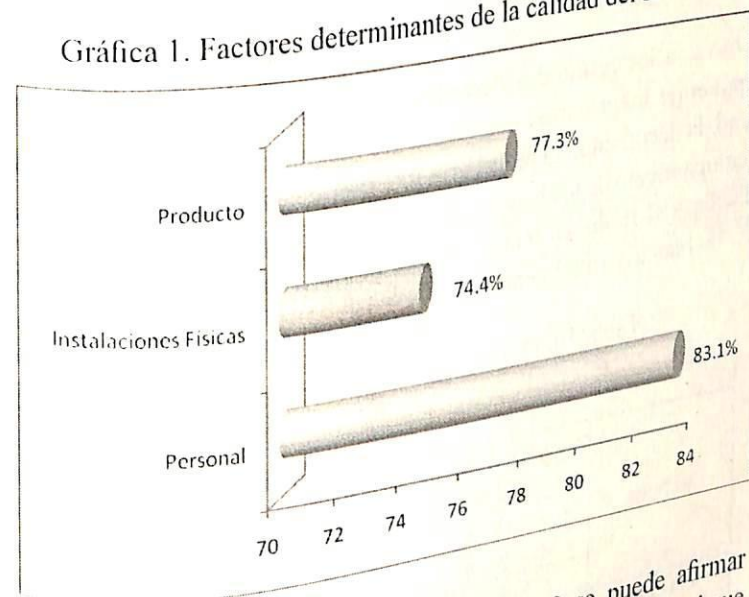
| | Media | Desviación estándar |
|---|-------------|---------------------|
| Personal | 3.18 | .653 |
| 1. La amabilidad del personal que lo atiende es | 3.41 | .809 |
| 2. La higiene y vestimenta del personal que lo atiende es | 3.25 | .775 |
| 3. La rapidez del servicio es | 2.88 | .950 |
| 4. La confianza que le inspira el personal es | 3.19 | .781 |
| Instalaciones | 2.94 | .642 |
| 5. La comodidad y ambiente del local es | 3.03 | .949 |
| 6. La decoración y mobiliario del local es | 2.59 | .912 |
| 7. La limpieza del local y sus alrededores es | 3.08 | .826 |
| 8. La limpieza del área en donde se elaboran los alimentos es | 3.13 | .764 |
| 9. La iluminación del local es | 3.09 | .853 |
| 10. La temperatura del local es | 2.99 | .827 |
| 11. El nivel del ruido del local es | 2.99 | .648 |
| 12. La limpieza y equipamiento de los baños es | 2.63 | 1.067 |
| Producto | 2.95 | .730 |
| 13. La amplitud y variedad de la carta (menú) es | 3.14 | 1.036 |
| 14. La calidad del alimento es | 3.04 | .895 |
| 15. El sabor del alimento es | 3.06 | .912 |
| 16. La temperatura del alimento es | 3.20 | .780 |
| 17. La cantidad del alimento que se sirve es | 2.93 | .877 |
| 18. La presentación del alimento es | 3.04 | .808 |
| Media general | 2.99 | .587 |
| Puntuación global | 55.78 | 11.65 |

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los factores (dimensiones) determinantes de la calidad del servicio

La percepción de los usuarios es muy semejante en relación a las tres dimensiones estudiadas: personal, instalaciones físicas y producto, ya que los resultados de los tres factores determinantes de la calidad del servicio se revelan como buenos o muy buenos (ver gráfica 1). Sin embargo, encontramos que la dimensión sobre el personal es la más favorecida (83.1%) respecto a las otras, y la menos favorecida es instalaciones físicas (74.4%). Los resultados se muestran en las tablas 9, 10 y 11.

Gráfica 1. Factores determinantes de la calidad del servicio



Fuente: Elaboración propia

Con base en los resultados descritos en la tabla 9 se puede afirmar que la percepción de los usuarios respecto a las características del personal que atiende la cafetería, tales como la amabilidad, la presentación, la profesionalidad y la eficacia, es buena, ya que el 83.1% de éstos tiene una opinión favorable, de buena a muy buena.

Tabla 9. Dimensión: personal

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------|------------|------------|
| Válidos | Muy mala | 1 | 0.3 |
| | Mala | 49 | 16.6 |
| | Buena | 202 | 68.5 |
| | Muy buena | 43 | 14.6 |
| | Subtotal | 295 | 100.0 |
| Perdidos | Sistema | 2 | |
| | Total | 297 | |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados descritos en la tabla 10, es posible afirmar que la percepción de los usuarios respecto a las instalaciones físicas, relativas a la comodidad, la decoración, el mobiliario y la iluminación del local, la limpieza, el orden y equipamiento de los baños y de las instalaciones, así como la temperatura, la ventilación y el ruido, es buena, ya que el 74.4% de éstos tiene una opinión favorable, de buena a muy buena.

Tabla 10. Dimensión: instalaciones físicas

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------|------------|------------|
| Válidos | Muy mala | 2 | 0.7 |
| | Mala | 69 | 24.9 |
| | Buena | 178 | 64.3 |
| | Muy buena | 28 | 10.1 |
| | Subtotal | 277 | 100.0 |
| Perdidos | Sistema | 20 | |
| | Total | 297 | |

Fuente: Elaboración propia

Por último, al analizar los resultados de la tabla 11 es posible afirmar que la percepción que los usuarios tienen respecto a amplitud, la variedad y la claridad de la carta, así como la calidad, temperatura, sabor, cantidad y presentación de la comida es buena, puesto que el 77.3% de éstos tiene una opinión favorable, de buena a muy buena.

Tabla 11. Dimensión: producto

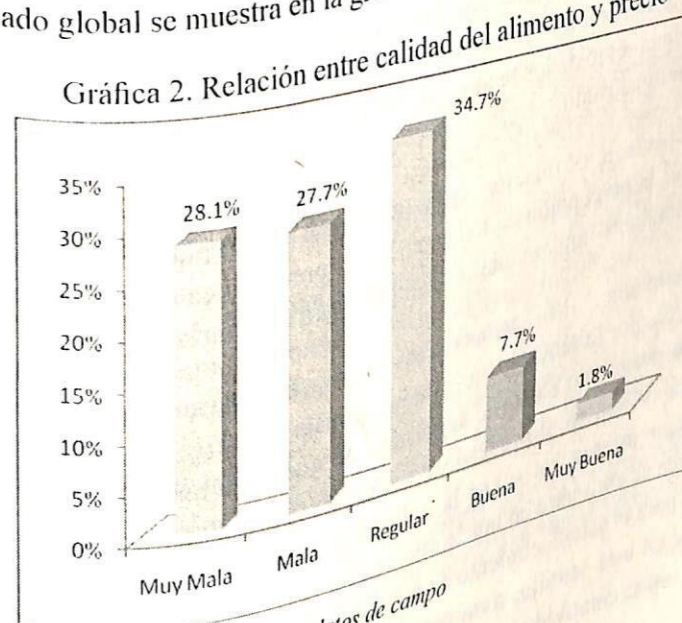
| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-----------|------------|------------|
| Válidos | Muy mala | 4 | 1.4 |
| | Mala | 59 | 21.2 |
| | Buena | 164 | 59.0 |
| | Muy buena | 51 | 18.3 |
| | Subtotal | 278 | 100.0 |
| | Perdidos | Sistema | 19 |
| Total | | 297 | |

Fuente: Elaboración propia

Relación entre la calidad del alimento y el precio

En esta misma información se analizó la relación entre precio y calidad del alimento, encontrando que el 55.8% percibe que la relación es muy mala o mala. El resultado global se muestra en la gráfica 2.

Gráfica 2. Relación entre calidad del alimento y precio



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de campo

Como puede apreciarse, más de la mitad de los usuarios considera mala o muy mala la relación entre la calidad del alimento y el precio, es decir, es alto, por lo tanto sería recomendable hacer una comparación entre los precios de estas cafeterías y los que prevalecen en el mercado.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo exploratorio fue evaluar la calidad del servicio de una cafetería universitaria. Con base en los resultados se concluye que los usuarios tienen una buena percepción sobre los servicios que se ofertan en las cafeterías, de ahí que se puede afirmar que la calidad del servicio es buena.

Además, los resultados de las tres dimensiones (factores) son semejantes, ya que los tres se revelan como buenos; sin embargo, el análisis de éstos ubica a la dimensión personal como el aspecto mejor favorecido y a la dimensión instalaciones físicas como el menos beneficiado, por tanto, sería recomendable elaborar un plan de mejora que incremente la satisfacción de los usuarios en cuanto a las condiciones físicas de las instalaciones de la cafetería, relativas a la comodidad, la decoración, el mobiliario y la iluminación del local, la limpieza, el orden y equipamiento de los baños y de las instalaciones, así como la temperatura, la ventilación y el ruido.

Respecto a la relación entre el precio y la calidad del alimento, se concluye que la percepción de los usuarios es predominantemente mala, por ello sería recomendable implementar estrategias para mejorarla.

Finalmente, debe considerarse que la muestra estudiada es no probabilística, por lo tanto, los resultados de esta investigación deberán tomarse con reserva porque no existe la seguridad de que cada unidad muestral integre a la población total en el proceso de selección de la muestra, por lo cual no es factible hacer inferencias sobre la calidad del servicio de las cafeterías. Esta característica se convierte en una limitante; sin embargo, la información obtenida resulta útil para el establecimiento de un marco de referencia para investigaciones posteriores, en este sentido, sería recomendable ampliar el diseño muestral para lograr una representatividad más importante.

REFERENCIAS

- Caetano, G. (2003). *Marketing de los servicios de educación: Modelo de percepción de calidad*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Capelleras, J. L. (2001). *Factores Condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Consultado en mayo de 2007, en: http://www.ub.edu/tigalab/pau/m2mo/02%20documentacio%20complementaria/Bloc2_1.1.pdf.
- Cronin, J. J., y Taylor. S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension, *Journal of Marketing*, (56) 55-68.
- Díaz, Y., y Pons, R. (2009) *Medición y evaluación de la calidad de servicio percibida: análisis crítico*. En *Contribuciones a la Economía*, consultado en octubre de 2009 en <http://www.eumed.net/ce/2009b/>.
- Duque, E. (2005). Revisión del concepto calidad del servicio y sus modelos de medición. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, Universidad Nacional de Colombia. (Enero a Junio de 2005), 64-77.
- Gabriel, A. (2003). *Medición de la calidad de los servicios*. Universidad del Cema; Consultado en abril de 2007, en: http://www.cema.edu.ar/postgrado/download/tesinas2003/MADE_Weil.pdf.
- Gadotti, S. J. y França, A. (2008). La medición de la calidad de servicio: Una aplicación en empresas hoteleras. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 18, núm. 2 (2009), 175-186.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Mejías, A., Villegas, D., y Maneiro, N. (2009). Factores determinantes de la calidad de los servicios bancarios en un campus universitario venezolano, *Investigación y Ciencia*, (45) 50-55.

Montaña, J., Rodríguez, E., y Rodríguez, H. (2002). Evaluación de la calidad de los servicios públicos domiciliarios. *Revista Colombia de Marketing*, Año 3, No.5. Consultada en abril de 2007, en: http://editorial.unab.edu.co/revistas/rcmarketing/pdfs/r35_art3_c.pdf.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, I. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of Marketing*, (Vol. 49), 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, L. (1988): SERVQUAL: A Multiple-It Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality, *Journal of Retailing*, 12-40.

Ramírez, E., Rodríguez, A., y Zapata, E. (2005). Influencia de las diferencias individuales en la calidad de los servicios universitarios, *Revista Colombiana de Marketing*, Año 4, Número 6, 7-14.

Salvador, C. (2005). *Percepción de las dimensiones de la calidad en el servicio en una muestra de usuarios españoles y uruguayos*, Boletín de Psicología, No. 83, 69-80. Consultado en enero de 2011, en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N83-4.pdf>.

Varela, J., Rial, A., y García, E. (2003). Presentación de una escala de satisfacción con los servicios sanitarios de atención primaria. *Psicothema* Vol. 15, número 4, 656-661. Consultada en mayo de 2007, en: <http://www.psicothema.com/pdf/1120.pdf>.

Varela, J., Prat, R., Voces, C., y Rial, A. (2006). Una nueva escala para la evaluación de la calidad de los servicios de hostelería. *Psicothema*, Vol. 18, Número 1, 135-142.

Vera, J., y Trujillo, A. (2009). El papel de la calidad del servicio como antecedente de la lealtad del cliente. *Panorama económico*, Vol. 27, Número 38, 16-30.

XII. Dimensiones de la producción científica en el capítulo de Administración de la Educación de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Análisis del estado del arte.

Brenda Isela Martínez Nieblas

RESUMEN

Uno de los capítulos de mayor interés en la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA) es el de administración de la educación. Esta línea de investigación tiene una importante trayectoria, ya que ha ido incorporando a las memorias de los diversos congresos internacionales de investigación un gran número de ponencias. Una parte considerable de miembros de ACACIA están involucrados en el ámbito de la educación superior, campo que se encuentra en una crisis de gran magnitud pero que ha sido también un espacio de investigación por demás enriquecedor, ya que los resultados de las mismas han podido ser transferidas en dichas memorias contribuyendo con ello a la generación y aplicación del conocimiento y, por ende, a la concientización de los actores de la educación.

El objetivo de esta investigación es doble. Por una parte se pretende, con una revisión del estado del arte de esta línea de investigación de ACACIA, describir los desafíos a los que se enfrenta la educación desde el plano de la incertidumbre interna que viven actualmente las instituciones educativas y todos los niveles del sistema. Por otra parte, se analizan y descubren las áreas de oportunidad y los vacíos del conocimiento, los cuales constituyen un trabajo pendiente para los investigadores de la academia.

INTRODUCCIÓN

Con una revisión del estado del arte de la producción científica del capítulo de Administración de la Educación de ACACIA, se descubrirán los desafíos a los que se enfrenta la educación desde el plano de la incertidumbre interna que viven actualmente las instituciones educativas y todos los niveles del sistema. Por otra parte se clarificarán las áreas de oportunidad y los vacíos del conocimiento, los cuales constituyen un trabajo pendiente para los investigadores de la academia.

Para lograr estos objetivos el trabajo se ha dividido en seis grandes apartados. El primero de ellos enfoca, a grandes rasgos, la expectativa sobre calidad educativa en México. Los siguientes y más amplios cuatro apartados abordan las dimensiones críticas y retos a vencer por las instituciones educativas y las investigaciones que al respecto se han presentado en el capítulo de Administración de la Educación en ACACIA del año 2008 al 2011 y que representan la contribución de la academia para enfrentar estos desafíos. Estas dimensiones son: la resistencia al cambio, la expectativa de cambio lineal, sin dificultades y rápido, la automatización y el autoengaño. Finalmente se concluye con una caracterización del Estado del Arte sobre la producción científica del Capítulo 2 de Administración de la Educación de ACACIA, distribuida por dimensión y por enfoques con la finalidad de descubrir las áreas de contribución de la Academia de Ciencias Administrativas en esta línea de investigación así como los espacios de oportunidad y vacíos de saber que deben ser asumidos para trabajos de investigación en los próximos años.

RASGOS DE LA EXPECTATIVA SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO

Pensar en educación, hoy, inevitablemente lleva a relacionar otros elementos como las importantes reflexiones de Díaz Barriga (1996), ampliamente comentadas por Martínez y Salaiza (Navarrete, F., y Carmona, E., 2011) y que a continuación se presentan como expectativa que recae sobre las Instituciones de Educación Superior. Se resumen los principales:

- En la década de los 60 y 70 la educación superior se concebía como el elemento clave para impulsar económica y culturalmente a la nación.

- En la década de los 80 surgieron en abundancia estudios y diagnósticos sobre la crisis de la universidad latinoamericana.
- Organismos internacionales así como expertos en educación realizaron numerosos análisis regionales que abordaban problemáticas relacionadas con la expansión de la educación superior, la eficiencia interna de los sistemas, su financiamiento y calidad, la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de la educación, etcétera.
- Simultáneamente, el Banco Mundial realizó estudios referentes a la eficiencia de los sistemas en educación superior y sobre costos-beneficios-rentabilidad de las inversiones en educación en América Latina.
- Todo ello dio cuenta de la necesidad de modernizar la educación superior y de la racionalización financiera y administrativa.
- Se dan propuestas más insistentes relacionadas con un marco coherente de políticas y mecanismos de evaluación de costos y productividad en la gestión de las instituciones educativas.
- La necesidad de medir el cumplimiento de indicadores propios de la misión de la educación superior, relacionados con la satisfacción de las expectativas de la sociedad en cuanto a resultados académicos y productos educativos de calidad, es el antecedente de mecanismos creados para fortalecer una cuidadosa administración educativa.
- A partir de la década de los 90 la relación educación superior y Estado cambia de orientación, igual que en otros países, del ámbito de la planeación al de la evaluación.

Desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a principios de la segunda década del siglo XX, los gobiernos federales han puesto en marcha diversas medidas para enfrentar el enorme desafío que representa ofrecer una educación de calidad a los habitantes del país. Con este fin, se ha diseñado un considerable número de programas y acciones que se derivan de políticas más generales en materia educativa (Alcántara Santuario, 2010). Como es de observarse, lo anteriormente comentado ha generado una dinámica

catártica en el sistema educativo y sus subsistemas, cargada, además, de rasgos de incertidumbre, competencia y exigencia en todos los niveles (Arbinger, 2011).

Veamos como lo sueña F. Mayor. Asegura que lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente que propicie la actualización y el reentrenamiento, con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas de estudio, diplomas intermedios y puente entre los cursos y las asignaturas, de tal forma que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito, agrega el autor, deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando, además de sus diplomas de graduación, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con la destreza para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio. Indica también que los conocimientos han sido, son y serán fruto de la búsqueda libre, de la imaginación sin límites y de la prospección sin fronteras. Agrega que la universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado, hacer saber que todavía se está a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza. (Enríquez Clavero, 2006).

Una última concepción sobre los desafíos de la educación superior son resumidos en cuatro aspectos por Díaz Marcos A. R. (Enríquez Clavero, 2006):

- Asegurar una educación de calidad dentro de un sistema masificado.
- Reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas.
- Mejorar los métodos y la técnica incorporando los resultados de los procesos de la informática y la comunicación.
- Reforzar la integración entre la investigación y la enseñanza, principalmente en el campo científico. Este autor afirma que antes de preguntarse qué tipo de universidad se busca alcanzar, hay que decidir sobre la naturaleza de la sociedad que se pretende construir.

Con este breve análisis se fundamenta a continuación la construcción de un estado del arte de los trabajos de investigación desarrollados en la red de investigación de Educación de ACACIA del 2008 al 2011, aplicando un criterio dimensional enmarcado en la problemática que se ha ido abordando a lo largo

de estos cuatro años: resistencia al cambio, la expectativa de cambio lineal, sin dificultades y rápido, la automatización y el autoengaño.

Primera dimensión: la resistencia al cambio

Los componentes del sistema educativo mexicano van desde las políticas y programas de Estado hasta organizaciones propias y responsables de la cuestión educativa. Lo que trastoca a todos estos componentes son personas: personas que toman decisiones, personas que asumen o evaden responsabilidades, personas que operacionalizan, personas que son evaluadas, personas que evalúan e informan y, nuevamente, personas que toman decisiones... personas que deben cambiar porque la dinámica de su crono sistema ha cambiado. Cambiar implica esfuerzo y la tendencia humana a evitar el sufrimiento del esfuerzo es muy fuerte (Koffman, 2007), por lo que se genera ansiedad ya que se pierde el control que antes pudo haberse creído tener. Entonces estos cambios exigidos a lo educativo han sido por necesidad, más que por voluntad.

Se comentan a continuación las ponencias del capítulo 2 de los congresos XII al XV de ACACIA, encontradas en las memorias académicas en este sentido. Un primer grupo lo constituyen las ponencias que abordan asuntos relacionados con la percepción de los actores de lo educativo y la visión y significados que se están construyendo:

- Visión sobre la importancia de la evaluación de la docencia (Ruiz, 2009) y la evaluación de programas educativos (Coronado, Dávila, y Gutiérrez, 2010).
- La complejidad de la doble agenda del docente universitario en su rol de profesor investigador (Martínez, 2010).
- Tendencia de alumnos en edad avanzada interesados en realizar estudios universitarios (López, 2010).
- Actitud hacia las computadoras en los profesores (González, Escalera y González, 2010).
- Interpretación de desafíos y condiciones en el ejercicio profesional (Álvarez, 2010).

- Autopercepción directiva (Hernández, 2011, y Meléndez, 2011).

Se encontraron también un par de investigaciones relacionadas con la capacitación a docentes y construcción de perfiles competentes a las exigencias de la educación actual y a futuro:

- Estrategias didácticas para cumplir con objetivos de nuevos modelos curriculares (Castañón, Zárate, M., y Zárate, A., 2010).
- Calidad de la formación y actualización docente (Zárate, Castañón, y Zárate, A., 2010).

Importantes investigaciones dan cuenta del fenómeno del aprendizaje organizacional a raíz de esta revolución de lo educativo:

- El aprendizaje individual y organizacional en las Instituciones de Educación Superior en México (Cuarenta, 2009).
- Modelo integral de Educación para el personal (Valdez, Sánchez, y Gutiérrez, 2011).

Hacia la cultura organizacional también se han reportado interesantes hallazgos:

- La comunicación estratégica y la cultura organizacional como variables de impacto en la identidad institucional ante su población interna y externa (Garduño, Cerecedo, y Ortega, 2008).
- Influencia de la cultura organizacional en el desempeño laboral de los trabajadores (Sánchez, y Terán, 2008).
- Rasgos sociológicos de los Cuerpos Académicos (López, 2010).
- Calidad en el servicio (Morales, Capellaras, y Giménez, 2011; Ferrer, Ríos, y Guerrero, 2011; Savall, y Zardet, 2011) y Mercadotecnia de servicios educativos (Camacho, Ancona, y Muñoz, 2011).
- Trabajo en equipo (De la Garza, y Balmori, 2011).

Se encontró, asimismo, que se han develado análisis profundos del estado emocional de los actores de la educación:

- Análisis del contexto en el que se encuentra inmersa la problemática del clima laboral (Alcantar, y Arcos, 2008).
- Plan de mejora para la gestión del Clima Laboral del área financiera de una Institución de Educación Superior Pública (Alcántar, Maldonado, y Arcos, 2010).
- Validez y confiabilidad de un instrumento que mide el clima laboral en instituciones educativas (Salaiza, 2008).
- Factores que influyen en la decisión de jubilación de los trabajadores de la Universidad (Izar, y Abreu, 2009).
- Variables que impactan el clima laboral de los actores que participan en la gestión financiera de una institución de educación superior (Alcantar, y Arcos, 2009).
- Relación entre calidad de vida y clima laboral en la educativa pública (Salaiza, 2009).
- Compromiso organizacional (Alcántar, 2011).
- Síndrome de agotamiento (Piñón, Salcido, y De la Torre, 2011).

Aunado a este grupo de investigaciones se encontraron las que se refieren a hallazgos relacionados con el capital humano y el capital intelectual en el ámbito educativo:

- Modelo de medición del Capital Intelectual de una IES pública (Nava, y Mercado, 2008).
- Estilos de Aprendizaje (Sotomayor, 2008).
- Papel de las emociones en la ventaja a directivos dentro de una organización o institución educativa para continuar el crecimiento intelectual y emocional de la misma (Cervantes, Verdugo, y Roa, 2008).

- Necesidad de concientizar a los mandos altos y medios de las organizaciones escolares en diferencias de tipo de personal y tipo de necesidades de capacitación del personal docente (Martínez, 2009).
- Desafíos de la gestión del capital intelectual en las Instituciones de Educación Superior (Topete, Álvarez, y Bustos, 2009)
- La importancia del Capital Humano sobre el Capital Estructural y Relacional de la Universidad Pública (Nava, 2009).

Segunda dimensión: Expectativa de cambio lineal, sin dificultades y rápido

La condición actual de la educación es un asunto históricamente complejo: son muchas causas para esta gran variedad de consecuencias. De ninguna manera se espera que el cambio sea rápido, so pena de ser increíble y hasta sospechoso, o por lo menos desestructurante o enloquecedor para la educación. En bases de datos como Iresie se han encontrado investigaciones que dan cuenta de actos de simulación como consecuencia de la gran presión que se vive en lo educativo. Pero en las memorias académicas revisadas solo se encontró una investigación referente específicamente a recursos canalizados a la promoción de las actividades científicas y tecnológicas en las Instituciones de Educación Superior (Solís, Moreno, y Veloz, 2008). Otras investigaciones, más bien relacionadas con las exigencias al respecto contra los apoyos destinados para tal efecto, fueron clasificadas en la dimensión de autoengaño.

Tercera dimensión: la automatización

Un asunto que ha merecido mucha atención por parte de la comunidad investigadora de ACACIA en su capítulo de Administración de la Educación es el hecho de dar por válido y considerar incuestionable el discurso sobre lo educativo. Las obsesiones tales como la tecnificación de la educación, la eficiencia y la calidad educativa se han presentado como un indicador de competitividad en "piloto automático", cuando en realidad todo cambio debe constituirse antes como una propuesta de reflexión sobre el propio actuar (Koffman, 2007) y, además, contextualizado. A manera de ejemplo comentemos el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO por sus siglas en inglés) sobre el impacto del desarrollo tecnológico, según el cual éste es tal que todos los países, independientemente de su avance de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos aceptados globalmente. Esto no solo se aplica al "hardware", sino también a las estructuras organizativas y el factor humano, "humanware". Esta situación, según el planteamiento de la UNESCO, depende de la educación o está relacionado con ella, especialmente en los niveles técnico y superior (Enríquez Clavero, 2006). Al respecto, las presiones son tantas para los gobiernos que se anula la posibilidad de razonamiento sobre algún plan realista y realmente sustentable para emprender el camino de la gestión responsable de la educación de calidad.

1. En una entrevista realizada por Sophie Bessis al experto francés J. Attali (Enríquez Clavero, 2006) éste dice que es evidente que la educación superior debe formar tanto productores como ciudadanos, y que todo diplomado que egresa de una universidad ha de haber aprendido en ella por lo menos cuatro cosas: a ser un ciudadano, a comunicar, a crear y a criticar.

Precisamente sobre este enfoque de competencias se comenta el primer grupo de investigaciones encontradas en esta dimensión, en la que se ha generado conocimiento acerca de:

- Orientación pedagógica de la educación generadora de capacidades de observación, análisis, síntesis y desarrollo del pensamiento divergente, de conciencia social y de capacidad de liderato para orientar el proceso de cambio social (Vásquez, y Rodríguez, 2008).
- La formación en competencias de investigación en alumnos de posgrado (Salcido, De la Torre, y Piñón, 2010).
- Papel universidad/empresa desde la perspectiva de desarrollo y competitividad, teniendo como marco los cambios tecnológicos y educativos que caracterizan el escenario actual (Rodríguez, H., Rodríguez, S. y Rodríguez, E., 2008)
- Competencias laborales (Pinzón, y Aguiar, 2008; Rosales, 2010) y competencias profesionales (Camarena, y Hernández, 2009).

- Capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa para empresarios (Guzmán, 2008).

Un segundo enfoque de competencias abordadas son las que se relacionan con la investigación:

- Dirección y orientación de planes de estudio en la línea de investigación o con el rasgo de profesionalizante (Izquierdo, 2008).
- Organización de la investigación y la producción científica (Correa, y Pacheco, 2008).
- El método participativo y de análisis en la enseñanza de metodología de la investigación (Izquierdo, 2010).

Resulta muy interesante el planteamiento de algunas investigaciones encontradas y que se refieren al desafío que enfrenta la formación de competencias para la gestión académica de las Instituciones de Educación Superior, en el contexto de competitividad y productividad que impone la sociedad del conocimiento (Topete, Bustos, y Chávez, 2008), mientras que otras enfocan el desafío en el desarrollo de competencias enmarcadas en ciertas disciplinas formativas (Colorado, Juárez, y Hernández, 2011).

Un gran número de investigaciones han referido temas relacionados con prácticas educativas y modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje. Éstos se comentan a continuación:

- Recorrido histórico de modelos educativos (Bañuelos, Sierra, y Guzmán, 2011).
- Sistema masa-resorte (De Las Fuentes, Arcos, y Díaz, 2008), Synergy Project (Rodríguez, 2008) y la propuesta del modelo "andromerk" (Barajas, J., Barajas, E. y Barajas, E., 2010).
- Gasto público en la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje (Botello, 2008).

- Técnicas de enseñanza para el desarrollo de habilidades colaborativas basadas en el pensamiento crítico y creativo (Amador, y González, 2008).
- Panorama general de la situación actual de la industria de software en México enfocado a la carencia del recurso humano capacitado y certificado (Gazca, Gasca, y Arieta, 2009).
- Metodología para el diseño y evaluación de actividades de aprendizaje con enfoque de competencias en programas de doctorado (Rositas, y Torres, 2009).
- Nuevas condiciones de los programas de educación superior y modelos universitarios en la era de internet (Carrasco, 2009).
- Enfoque de competencias en modelos educativos (González, Lizárraga, y Chávez, 2009) y centrados en el aprendizaje (Álvarez, J., Álvarez, M., y González, 2009; Peñalva, Fernández, y Benavides, 2009).
- Implementación de programa de microfinanzas (Soto, 2009).
- Comparativos de la efectividad entre los cursos presenciales y los cursos online para desarrollar competencias laborales (Rivero, Ramírez, y Ceja, 2010).
- Diseño y aplicación de exámenes departamentales, utilizando una plataforma educativa basada en software libre (Del Toro, y Ochoa, 2010).
- Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias (Frias, y Montoya, 2010; Ramírez, y Ceja, 2011).
- Pedagogía eco turística comunitaria (Miranda, 2010).
- TIC en educación (Ferrer, Ríos, y Villagómez, 2010; Salaiza, 2011; González, Otero, y Vecino, 2011).
- Cero defectos en la enseñanza (Álvarez, M., Álvarez, J., y Nájera, 2011).

En cuanto a investigaciones relacionadas con competencias de autogestión para la formación y el desarrollo profesional también se dieron algunos hallazgos:

- Responsabilidad y autonomía más estimulación de la capacidad autodidacta como posibilidad para alcanzar un mejor nivel académico (Resenos, y González, 2008).
- Modelo de planeación del desempeño académico (Villa, Nava, y Andrade, 2008; Rositas, Mendoza, y González, 2011).
- Modelo de gestión del conocimiento para el impulso a capacidades innovativas (Alcalá, Jauregui, y Plascencia, 2011).

También se encontraron investigaciones que enfocaron competencias para el liderazgo directivo de instituciones educativas:

- Propuesta académica de una especialización en función directiva y liderazgo escolar (Becerril, 2008).
- Análisis de las prácticas de liderazgo de los directivos de educación media superior tecnológica (Cerecedo, Maldonado, y Ortega, 2008).
- Estilos de dirección predominantes y cuáles favorecen la efectividad organizacional (Bastidas, 2008; Vargas, 2009).
- Análisis de la educación en México y perfiles docentes (López, Alcalá, y Ruiz, 2009).
- Identificación de las estrategias para el cumplimiento dual y simultáneo de las funciones administrativa y docente (Vázquez, y Carmona, 2009).

Asimismo, con el objetivo de contrarrestar los efectos de la dimensión de automatización se han desarrollado investigaciones que proponen tanto la reorientación como el desarrollo curricular. En el primero de estos grupos se tienen:

- Egresados y mercado de trabajo (Olivares, 2008 y 2010; Meneses, 2009; Beltrán, 2011).
- Universidad y entorno social (Robles, y Thompson, 2008).
- Especialidad de formación vs. ingresos de las personas (Ruano, Contreras, y Cuevas, 2008).

- Formación en la sociedad del conocimiento (Cerecedo, Díaz, y Flores, 2008).
- Actualización curricular (Villasmil, y Obando, 2009).
- Seguimiento de egresados para la mejora del posgrado
- Alcances y perspectivas del modelo educativo venezolano: Análisis de la reforma educativa (Parra, 2009).
- Perfil profesional (Vizcaino, Martínez, y Gallardo, 2011; Ferrari, y Ángel, 2011).
- Articulación de la educación (Castro, 2010; Salazar, 2010) y formación integral (González, 2010; Montiel, 2011; Ríos, y Salaiza, 2011; Becerra, 2010).
- Orientación al mercado de programas educativos y relaciones con la comunidad estudiantil (Uribe, 2010).
- Factibilidad de un nuevo programa educativo (Ramírez, Romero, y Alcántar, 2010).
- Inteligencia emocional laboral (Arana, 2011).

En el segundo de los grupos mencionados se encontraron investigaciones en los siguientes ejes del desarrollo curricular:

- Proyectos de extensión: Sistema universitario de innovación en apoyo a la microempresa (SUIM) (Alcalá, 2008; Hernández, 2009), comisión tripartita: instituciones de educación, organizaciones y gobierno (Cabrera, 2008), y perfil de egreso (Reynosa, 2008; Villasmil, 2008).
- Vinculación escuela-empresa (De la Garza, 2008; López, 2008; Pérez, y Cuamea, 2011; Díaz, 2008; Vásquez, 2010; Rosales, Salgado, y Santana, 2011; Gamboa, Vazquez, y Hernández, 2011; Rosales, 2009; y Cano, 2010).
- La orientación vocacional (González, y Contreras, 2008).
- La interdependencia (Hernández, y Torres, 2008).

- Seguimiento de egresados a través de prácticas formativas (Ortiz, 2008; Bañuelos, 2010) y mediante uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Encinas, y Sevilla, 2010).
- Flexibilidad del currículo (González, 2010).
- Incubadora de empresas (Zamora, 2010).
- Ampliación de oferta educativa (Palomo, Carmona, y Chávez, 2011) y análisis de demanda laboral (Erosa, 2010; Álvarez, 2008).
- Reforma curricular (Olivares, Coronado, y Parada, 2011).
- Sistema de gestión de calidad (Grageda, 2011).
- Programas institucionales de tutoría (Pacheco, 2008; Navarrete, 2009, 2010 y 2011; López, Alcalá, y Marín, 2011; Herrera, Andrade, y Ceja, 2011).

Un último grupo de investigaciones en esta dimensión enfocan a la evaluación de la calidad y sus indicadores. Los conocimientos generados en estas investigaciones son:

- Programas estratégicos (García, 2008; Barragán, 2009; y Juárez, López, y Cortes, 2011).
- Análisis del proceso evaluativo (Juárez, López, y Torres, 2008).
- Eficiencia e impacto de los indicadores de evaluación (Salaiza, 2010).
- Impacto en el Plan de Desarrollo Institucional (Prado, y Fierros, 2008)
- Problemática de la evaluación (Sánchez, Ramírez, y Urzúa, 2008).
- Autonomía y calidad educativa (La Madriz, 2008).
- Benchmarking para la mejora continua (García, y Medina, 2008).
- Aspectos normativos (Rivera, 2009 y 2010) y aspectos relevantes en el proceso de evaluación (Verdugo, Camargo, y Ochoa, 2010).
- Sistema de información (Del Valle, 2010; García, Cano, y García, 2011).

Cuarta dimensión: el autoengaño

Se considera esta cuarta dimensión como una versión "amable" de la resistencia al cambio. Es una negación no manifestada abiertamente y representa una problemática para el cambio de lo educativo ya que son mecanismos que atacan directamente la posibilidad potencial de activación de todos los actores de la educación. Los mecanismos suelen presentarse en forma de argumentos que descalifican una propuesta de cambio y el peligro radica en que se basan en sabiduría de carácter popular o deducciones de la praxis de vivir. Funcionan como escudo de protección, dice Koffman (2007), y suelen ser muy desgastantes y agotadores.

Entre las investigaciones que han estudiado las vertientes temáticas de esta dimensión se tienen las siguientes:

Las que se refieren a prácticas del Estado, llámese gobierno:

- Sobre políticas de empleo y formación (Rosales, y Salgado, 2008), sobre inversión en educación (Barragán, 2010; Botello, 2010) y sobre la organización del sistema educativo (Vértiz, 2010).
- Las que se refieren a estructuras institucionales y modelos de gestión (Cerecedo, 2008; Rosas, 2008; Vértiz, 2009; Maldonado, 2009; García, 2009; Juárez, López, y Torres, 2011).
- Las que plantean gestión innovadora en problemática relacionada con actividades sustantivas de la educación, como: análisis de trayectoria (Aanis, Medina, y Guzmán, 2011), deserción de los estudiantes (Gallegos, 2009; De la Garza, Balmori, y Reyes, 2011; Aguilar, 2011), reprobación escolar (Carmona, 2010), administración de personal (Alcocer, 2010), modelos e identidad educativos (López, 2010), modelo de jubilación flexible (Izar, 2011), toma de decisiones (Mercader, 2011), selección docente (Montoya, 2011), sistemas de administración (Ochoa, Cortés, y Vega, 2011) y estrategias de financiamiento (Lugo, y González, 2011).
- Las que abordan valores (Mercader, 2010; García, 2010) como elemento imprescindible para el cambio social: ética (Cano, Espinoza, y Lajud, 2011;

Mercader, 2008 y 2009; Carmona, y Carranza, 2011; Camacho, Ramírez, y Tenorio, 2011; Plazola, 2008; Topete, 2010), oportunidades (Ochoa, Del Toro, y Padilla, 2008), responsabilidad social (Díaz, y Arroyo, 2011), emprendedurismo (Leiva, 2008; Martínez, 2010; González, Madrigal, y Valenzuela, 2011; Martínez, Figueroa, y Sedano, 2011).

- Las que enfocan el tema de los apoyos para la investigación, la cual se constituye como la mayor de las debilidades en el ámbito de la educación (Giraldo de López, 2008; López, 2008; Alvarado, 2009; y Chávez, 2011).

Caracterización del Estado del Arte (Distribución de la producción científica del Capítulo 2 de Administración de la Educación de ACACIA, por dimensión y por enfoques)

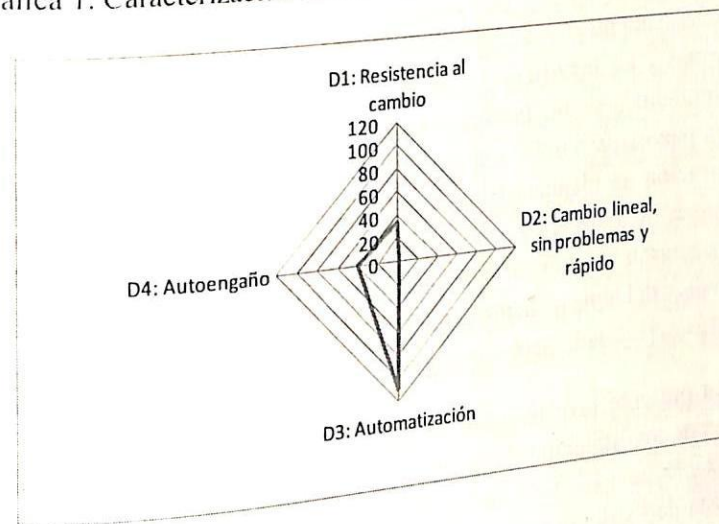
Por último y con la finalidad de descubrir la tendencia de esta línea de investigación, se esquematiza con un enfoque cuantitativo y se analiza bajo el paradigma cualitativo la ruta de sustentabilidad estratégica del estado del arte presentado. El recurso metodológico para tal efecto será un gráfico tipo radial para la distribución de frecuencias temáticas en las diferentes dimensiones caracterizadas. La numeralia base resultante es:

Tabla 1. Distribución de frecuencias temáticas en las diferentes dimensiones caracterizadas

| Dimensiones estudiadas: | Número de ponencias | Diversidad de abordajes por dimensión |
|---|---------------------|---------------------------------------|
| D1: Resistencia al cambio | 34 | 6 |
| D2: Cambio lineal, sin problemas y rápido | 1 | 1 |
| D3: Automatización | 109 | 9 |
| D4: Autoengaño | 41 | 5 |

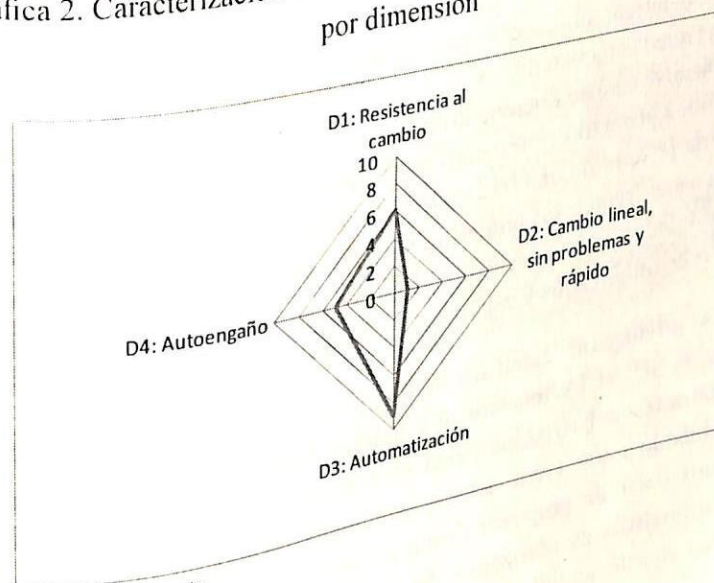
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 1. Caracterización del Estado del Arte en número de ponencias



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Caracterización del Estado del Arte en diversidad de abordajes por dimensión



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Resulta prácticamente obligatorio continuar la tarea de buscar una caracterización de las normas y los paradigmas vigentes en las ciencias sociales, en estas áreas que se autodefinen como productoras de conocimiento (Gotthelf, 2006), para ofrecer un panorama amplio que permitiera comprender, a los diversos actores de la educación en ciencias administrativas, cuál es la situación actual de las problemáticas metodológicas, de currículum y contextuales. Los investigadores que se encuentran insertos en la problemática son la voz autorizada y calificada para el análisis del tema de la problemática de la educación, a partir del testimonio de su propia experiencia pero con seguimiento sistemático y con rigor científico.

La presente investigación ha puesto de manifiesto el camino recorrido en la línea de investigación de Administración de la Educación de ACACIA en las diversas áreas a lo largo de los últimos 4 años, para ello se tomó prestada la propuesta de Koffman (2007) sobre los cuatro mecanismos psicológicos que dificultan los cambios personales. Tal visión se aplica a lo largo de este análisis como un lente de varias dimensiones propuestas para la caracterización de las problemáticas que actualmente está confrontando la dinámica educativa. Fue la diversidad y complejidad de los documentos analizados lo que complicó las decisiones al buscar un criterio para dimensionarlos. Con respecto a ello, se declara que queda sujeto a discusión de los propios autores-investigadores de las obras analizadas en este documento las otras lecturas que se les puede dar a los conocimientos generados y transferidos a través de estas memorias académicas. Se adopta la postura de que transitamos en espacios inquietos y necesitados de "luz" para hacer frente a los requerimientos de cambio social, por lo que Gotthelf (2006) considera a la investigación educativa como campo de conflicto y lucha por establecer significados y establecerlos como válidos.

La producción científica del capítulo 2 de Administración de la Educación de ACACIA muestra una notable inclinación hacia temáticas que logren contrarrestar la irracionalidad en los procesos de cambio y esto puede estarse debiendo a que, como actores principales de esta dinámica, los docentes no podemos dejar de proponer desde el sustento que da el día a día en los procesos formativos escolarizados. Se observa una importante contribución de la academia en este sentido, pero hay mucho trabajo por hacer, empezando por

el cambio de la connotación de la calidad educativa por una calidad situada en cada contexto, a pesar de que la llamada aldea global lo ha mundializado todo y no hay lugar para un estado de contemplación sino para la capitalización de los esfuerzos. En este estado del arte se encierra una importante propuesta: la de la cultura del pensamiento a través de la transferencia de la crítica, del hallazgo y del cuestionamiento a nosotros mismos como parte del sistema educativo. Hay también una conquista pendiente: llevar las investigaciones a otras dimensiones porque no debemos dejar de reconocer que los resultados aun son muy escasos y el nuevo entorno ya está aquí. La transformación que se reclama de la educación es una reconversión total de cada centro educativo desde los talentos que se dediquen a diseñar soluciones únicas a problemas únicos y sin precedentes.

Este rastreo que se ha presentado en este espacio ha permitido ubicar el vacío de saber al cual se quiere o requiere aportar. Además esto nos permite evaluar la factibilidad a nivel recursos y a nivel información, y visualizar límites o posibilidades concretas de la propuesta de investigación para mejorar la agenda de la gestión educativa.

Por otro lado, este breve recorrido ha secuenciado y pautado, de alguna forma, a modo de "receta", a fin de no perderse en la búsqueda del conocimiento, lo que se nos requiere como protagonistas comprometidos con la educación.

Finalmente, este trabajo puede tomarse también como herramienta para la apertura de nuevos campos de investigación, según dictan los pendientes en el espectro gráfico presentado como caracterización del estado del arte (gráfica 1).

Los espacios de oportunidad en las dimensiones relacionadas con la percepción lineal del cambio, así como la resistencia al cambio, la simulación y el autoengaño, esperan ser asumidos para trabajos de investigación en los próximos años. Solo así la Academia de Ciencias Administrativas, y específicamente el capítulo de Administración de la Educación, podremos estar seguros de que se ha contribuido e intervenido con una visión holística e integral a la mejora de la educación en México.

REFERENCIAS

- Aanis, M., Medina, R. y Guzmán, L. (2011). *La trayectoria escolar de 24,676 admitidos, un estudio de caso de un centro universitario regional*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 613-634.
- Aguilar, G. (2011). *Factores asociados a la deserción de los estudios de postgrado en Venezuela. Caso: Universidad del Zulia y Universidad Rafael Bellosó Chacín*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 343-350.
- Alcalá, M. (2008). *La vinculación universidad-empresa a través de innovativas modalidades de aprendizaje: El caso UABC*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P43.
- Alcalá, M., Jauregui, F. y Plascencia, I. (2011). *Modelo de gestión del conocimiento para el impulso de las capacidades innovativas a través de la creación de centros de incubación de empresas de alta tecnología*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1079-1092.
- Alcántar, V. (2011). *Clima laboral y compromiso organizacional de los empleados administrativos de una universidad pública*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 330-342.
- Alcántar, V. y Arcos, J. (2009). *El Clima Laboral en una Institución de Educación Superior: Diseño y Construcción de un Instrumento de Medición para el Área Financiera*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: C02P27.
- Alcántar, V. y Arcos, J. (2008). *Percepción del clima laboral en la gestión financiera de una universidad pública*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: M02P39.
- Alcántar, V., Maldonado, S. y Arcos, J. (2010). *Propuesta de un plan de mejora para la gestión del Clima Laboral del área financiera de una Institución de Educación Superior Pública*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P37.
- Alcántara Santuario, A. (2010). *¿Por qué y para qué estudiar las Políticas Educativas?* *Revista Digital Universitaria*, 11 (2) 1-8.
- Alcocer, M. (2010). *Estrategia de la función de empleo y administración de sueldos y salarios en la organizaciones. Caso particular: Querétaro*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), Ponencia: C02P03.
- Alvarado, A. (2009). *Difusión del conocimiento en organizaciones educativas. Caso Instituciones de Educación Superior del estado de Sinaloa*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: C02P46.
- Álvarez, J. (2010). *Variables que modifican la interpretación de los desafíos y condiciones a la que está expuesta la mujer egresada de la FCA de la UACH en su profesión en la Ciudad de Chihuahua: Estudio de caso*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P40.
- Álvarez, J., Álvarez, M. y González, A. (2009). *El estudiante y la administración del conocimiento personal: Perfil del estudiante de 6, 7, 8 y 9 semestres de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: C02P48.

Álvarez, M. y. (2008). *La carrera de comercialización de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl: una contribución al fortalecimiento de las mipymes. resultados preliminares de un estudio de pertinencia*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Ponencia: M02P60.

Álvarez, M., Álvarez, J. y Nájera, G. (2011). *Cero defectos en la enseñanza de nivel superior impartiendo un curso de aspectos básicos de contabilidad con calidad de excelencia en la Facultad Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua: caso de estudio*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, 672-688.

Amador, A. y González, A. (2008). *La enseñanza de los costos como estrategia para desarrollar habilidades críticas y creativas en estudiantes universitarios: propuesta de modelo*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P71.

Arana, M. (2011). *Resultados del diagnóstico de la inteligencia emocional laboral de alumnos de la educación superior (ES) Estudio de caso: LRC*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 288-301.

Arbinger, I. T. (2011). *La Caja (Leadership and Self-Deception)*. Empresa Activa.

Bañuelos, L. (2010). *El seguimiento de egresados como estrategia para garantizar la mejora continua de los programas educativos, con un enfoque de competencias laborales, en la Universidad Metropolitana de Monterrey*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P69.

Bañuelos, L., Sierra, J. y Guzmán, M. (2011). *Recorrido histórico de los modelos educativos*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 689-705.

Barajas, J., Barajas, E. y Barajas, E. (2010). *El modelo "andromerk" en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A. C. (ACACIA), Ponencia: C02P39.

Barragán, J. (2009). *Estándares característicos de una escuela internacional: el impacto de la acreditación internacional de programas en la educación superior*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P05.

Barragán, J. (2010). *Impacto que tiene la inversión en educación superior en el desarrollo económico: factor crítico de progreso económico*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P35.

Bastidas, B. V. (2008). *Formación y profesionalización en administración educativa en los directivos de una institución pública de educación superior*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P45.

Becerra, G. (2010). *El Rol de las Ciencias Administrativas en el Desarrollo Social*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas A. C. Ponencia: C02P61.

Becerril, M. (2008). *La actualización del director de escuelas primarias: un reto para sus competencias laborales*. XI Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: M02P38.

Beltrán, J. (2011). *Sistema de seguimiento de egresados para mejorar la calidad del Postgrado en Administración*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 861-875.

Botello, J. (2010). *Equipamiento en la Escuela Primaria Pública: El caso de Enciclomedia en el Estado de Puebla, México*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: C02P44.

Botello, J. (2008). *Las TIC's y el Sistema Educativo Mexicano*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P69.

Cabrera, J. (2008). *Modelo de Gestión Educativo para la Vinculación entre las Instituciones de Educación, las Organizaciones y las Políticas Gubernamentales de Empleo*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A. C. (ACACIA), Ponencia: M02P37.

Camacho, C., Ramírez, E. y Tenorio, E. (2011). *Valores, habilidades y autoestima en estudiantes universitarios*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 571-585.

Camacho, M., Ancona, M. y Muñoz, C. (2011). *Mercadotecnia de servicios educativos*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 635-651.

Camarena, M., y Hernández, C. (2009). *Habilidades requeridas para el desarrollo profesional de los estudiantes de contaduría, administración e informática de la FCA-UNAM*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: C02P30.

Cano, D., Espinoza, E., y Lajud, M. (2011). *Código 2572 Necesidad de un proyecto ético para normar a la comunidad de la Facultad de Contaduría y Administración*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 924-943.

Cano, M. (2010). *Demanda potencial de un programa de maestría en el campo de la administración*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA), Ponencia: C02P36.

Carmona, E. (2010). *Algunos de los factores exógenos que propician la reprobación escolar en Matemáticas I de los alumnos del Programa II de la UAP UAZ*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. Ponencia: C02P31.

Carmona, E. y Carranza, G. (2011). *Los valores de la comunidad de la Facultad de Administración del decanato de ciencias sociales y económico administrativas de la Universidad Autónoma de Guadalajara*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 399-420.

Carrasco, C. (2009). *The impact of e-learning in higher education programs at work*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Ponencia: C02P28.

Castañón, E., Zárate, M. y Zárate, A. (2010). *Las nuevas prácticas educativas, una propuesta desde las inteligencias múltiples*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: C02P28.

Castro, M. (2010). *La articulación de la educación media con la superior: un camino para el mejoramiento de la calidad en la educación*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: C02P06.

- Cerecedo, M. C. (2008). *La descentralización y el proceso de toma de decisiones. El caso del Instituto Politécnico Nacional*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: M02P47.
- Cerecedo, M., Díaz, X. y Flores, J. (2008). *Aplicación del análisis FODA al plan de estudios de la carrera de técnico en administración del CECyT "José Ma. Morelos y Pavón" ante el nuevo modelo educativo y académico del IPN*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: M02P46.
- Cerecedo, T., Maldonado, B. y Ortega, O. (2008). *El perfil del liderazgo de los directivos de instituciones de educación media superior*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: M02P44.
- Cervantes, K., Verdugo, M. y Roa, R. (2008). *La inteligencia emocional y las relaciones interpersonales de los directivos de las IES públicas. UABC*. XXI Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P65.
- Chávez, J. (2011). *El impacto de la crisis económica en la investigación científica y la educación*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 271-287.
- Colorado, J., Juárez, S. y Hernández, M. (2011). *Actitud hacia la matemática en estudiantes del área económico-administrativa*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA). 908-924.
- Coronado, J., Dávila, M. y Gutiérrez, F. (2010). *Evaluación de los programas educativos impartidos por la Universidad Tecnológica de Comisión Federal de Electricidad desde la perspectiva del trabajador*. XIV

- Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: C02P50.
- Correa, M. y Pacheco, X. (2008). *Retos organizacionales para la función investigación en las Instituciones de Educación Superior: Una mirada desde la Universidad de Carabobo - Venezuela*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P68.
- Cuarenta, S. (2009). *El aprendizaje individual y organizacional en las Instituciones de Educación Superior en México*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P45.
- De la Garza, M. y Balmori, E. (2011). *El trabajo en equipo como estrategia organizacional para el mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 843-860.
- De la Garza, M., Balmori, E. y Reyes, E. (2011). *La gestión universitaria y su influencia en la deserción estudiantil*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 830-842.
- De la Garza, T. R. (2008). *Estudio de la detección de necesidades de recursos humanos en el estado de Querétaro*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P48.
- De Las Fuentes, M., Arcos, J. y Díaz, B. (2008). *Una propuesta didáctica para abordar el estudio del fenómeno sistema masa-resorte empleando tecnología de la calculadora en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: M02P19.

Del Toro, H. y Ochoa, M. (2010). *Exámenes departamentales en el CUCEA: el caso del Departamento de Métodos Cuantitativos*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P17.

Del Valle, J. (2010). *Sistemas suaves para eficientar la currícula de un plan de estudios profesional*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P38.

Díaz Barriga, Á. (1996). *Financiamiento y Gestión de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento elaborado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Díaz, C. y Arroyo, C. . (2011). *La responsabilidad social: un desafío para las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 502-520.

Díaz, M. P. (2008). *Evaluación del Proceso de realización de Prácticas Profesionales de la Facultad de Contaduría y Administración de UAdeC*. XII Congreso Internacional de Academias de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P66.

Encinas, J. y Sevilla, J. (2010). *La atención de egresados universitarios mediante el uso de las Tic's: el caso de ingeniería de la UABC*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: C02P52.

Enríquez Clavero, J. O. (2006). *Educación Superior: Tendencias y desafíos. Educación Médica*, 6-10.

Erosa, V. (2010). *Exploración de las características de la demanda laboral de profesionistas en administración: enfoque de competencias*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P25.

Ferrari, H. y Ángel, P. (2011). *Investigación en ciencias económicas y administrativas en Argentina evidencia empírica de su aplicación*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 965-980.

Ferrer, J., Ríos, M. y Guerrero, A. . (2011). *Calidad en los e-servicios en los entornos educativos universitarios*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1050-1063.

Ferrer, J., Ríos, M. y Villagómez, M. (2010). *El uso del correo electrónico en estudiantes de educación secundaria y media superior en el municipio de Celaya, Gto*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: C02P64.

Frias, G. y Montoya, J. (2010). *Gestión de un Entorno Virtual de Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA), Ponencia: C02P19.

Gallegos, V. (2009). *Caracterización de la deserción de los estudiantes en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua un caso de estudio*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P35.

Gamboa, S., Vazquez, A. y Hernández, M. (2011). *Diagnóstico del entorno laboral en San Luis Potosí del contador público egresado de la UASLP*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 944-964.

- García González, M. (2008). *Diagnóstico de un Programa de Posgrado en Administración, bajo un esquema integrador de estándares de desempeño de distintos organismos nacionales e internacionales para su acreditación académica, bajo un enfoque estratégico para la excelencia*. XII Congreso Nacional de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Ponencia: M02P20.
- García, A. (2010). *Gestión de la ética en las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A. C., Ponencia: C02P60.
- García, E. y Medina, J. (2008). *Benchmarking colaborador entre universidades: una útil herramienta para responder a los desafíos de la universidad actual*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Ponencia: M02P72.
- García, S. (2009). *Estructura organizacional y normatividad administrativa en la educación superior virtual en México*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P31.
- García, T., Cano, M. y García, G. (2011). *Control y autoevaluación integral de un programa educativo: el SAIP, una experiencia*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1029-1049.
- Garduño, S., Cerecedo, M. y Ortega, A. (2008). *Impacto de la comunicación estratégica y de la cultura organizacional en la identidad institucional de una universidad pública*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P24.
- Gazca, A., Gasca L. y Arieta, P. (2009). *La Industria del Software en México. Centros Develop como alternativa del programa Prosoft para incrementar el Recurso Humano Capacitado y Certificado en las*

- TIC"s. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P07.
- Giraldo de López, M. (2008). *La universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos*. XII Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas AC (ACACIA). Ponencia: M02P11.
- Gotthelf, R. (2006). *La Investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. Mendoza: EDIUNC Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- González, A. (2010). *La flexibilidad del currículo en los Programas Educativos de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Occidente*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P41.
- González, A. (2010). *Los ejes transversales: herramienta para enfatizar la formación profesional integral*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P68.
- González, A., Lizárraga, A. y Chávez, A. (2009). *La incorporación de competencias a los Programas Educativos de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Occidente*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P41.
- González, A., Madrigal, B. y Valenzuela, V. (2011). *Características y vocaciones emprendedoras de los estudiantes universitarios: caso Unidad Culiacán de la Universidad de Occidente*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 586-612.

- González, J., Escalera, M. y González, J. (2010). *Evaluación de la Actitud hacia las Computadoras en los Profesores de la Educación Media Superior del Estado de S.L.P. México*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P34.
- González, R., Otero, A. y Vecino, U. (2011). *Wifi comunitaria para la distribución social del conocimiento: el caso de la Isla de la Juventud, Cuba*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 652-660.
- González, S. y Contreras, A. (2008). *Comparativo de los estudiantes de la Licenciatura de Economía con respecto a otras licenciaturas del CUCEA*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P08.
- Grageda, M. (2011). *Desarrollo de la educación tecnológica agropecuaria y su inserción en los sistemas de gestión de calidad*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, 981-1000.
- Guzmán, O. (2008). *La capacitación en la formación de la competencia comunicativa para empresarios de la región costa sur del estado de Jalisco*. XI Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P33.
- Hernández, A. (2009). *Un Modelo de Gestión Desde la Universidad Para Servicios Integrales en Pyme*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P44.
- Hernández, F. (2011). *Administración de las escuelas públicas del estado de Tlaxcala ¿Quiénes son y cómo se perciben los directores de los bachilleratos?* XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 482-501.
- Hernández, H. y Torres, J. (2008). *Contexto y Estructura de Programas Interinstitucionales Funcionales*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P34.
- Herrera, C., Andrade, M. y Ceja, J. (2011). *El perfil del tutor a distancia dentro de la ESCA Santo Tomás: el caso de la capacitación de los servidores públicos*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1093-1100.
- Izar, J. (2011). *La jubilación flexible, opción para solventar la problemática pensionaria de las universidades públicas mexicanas*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 302-313.
- Izar, J. y Abreu, M. (2009). *Factores que influyen en la decisión de jubilación del personal de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P18.
- Izquierdo, B. (2010). *El método participativo y de análisis en la enseñanza de metodología de la investigación. Estudio centrado en las Facultades del área E-A de la Universidad Veracruzana*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P07.
- Izquierdo, B. (2008). *El tratado de las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de investigación en el posgrado de Ciencias Administrativas*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Ponencia: M02P06.
- Juárez, G., López M. y Torres, C. (2008). *Estrategias Realizadas en el Proceso de Acreditación Educativa Caso: Facultad de Administración de Empresas y Empresas Turísticas, Universidad Veracruzana*. XII

Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P21.

Juárez, G., López, M. y Cortes, M. (2011). *Propuesta de mejora continua para el proceso de acreditación educativa caso: Facultad de Administración de la Universidad Veracruzana*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 554-570.

Juárez, G., López, M. y Torres, C. (2011). *Propuesta de adecuación de la estructura organizacional de una IES pública, caso Facultad de Administración, Región Veracruz, Universidad Veracruzana*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 661-671.

Koffman, R. G. (2007). Mecanismos psicológicos que dificultan los cambios personales. *Revista Médica Rosario*, (73) 138-141.

La Madriz, J. (2008). *Una aproximación a la gestión de calidad educativa en Venezuela, centrada en los principios de autonomía, participación social y gerencia educativa*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: M02P49.

Leiva, J. (2008). ¿Nacen empresas de las actividades de fomento al espíritu emprendedor? XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P63.

López Torres, V. G. (2008). *Efectos del Área de Capacitación de un Centro de Consultoría Profesional Contable-Administrativo (Ce.Co.P.C.A.) en la Formación de Estudiantes de la Universidad de Sonora*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P05.

López, C. (2010). *Los Cuerpos Académicos de la Universidad de Occidente: una mirada introspectiva*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P04.

López, V. (2010). *El desarrollo profesional no tiene edad: universitarios después de los cuarenta años*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P30.

López, V. M. (2008). *La investigación en Ciencias Administrativas, una estrategia a favor del desarrollo organizacional de México*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P12.

López, V. (2010). *Modelo de simulación para el análisis de la planeación e implantación de proyectos relacionados con el modelo educativo del IPN*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: C02P32.

López, V., Alcalá, M. y Marín, M. (2011). *Caracterización de necesidades de atención psicopedagógica de estudiantes universitarios, caso UABC*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 367-383.

López, V., Alcalá, M. y Ruiz, J. (2009). *Análisis de la educación en México, ¿Se forman de líderes?* XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P24.

Lugo, A. y González, A. . (2011). *Estrategias de financiamiento de la educación superior: caso Universidad de Occidente 2000-2006*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 876-896.

- Maldonado, S. (2009). *La rendición de cuentas en las Instituciones de Educación Superior* públicas. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P25.
- Martínez, B. (2010). *El profesor investigador en ciencias administrativas y la complejidad en la generación del conocimiento desde la administración de lo propio*. XIV Congreso internacional de la academia de ciencias administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: C02P13.
- Martínez, B. (2009). *Estrategias emergentes de administración del capital humano en organizaciones escolares en contextos de globalización y crisis. Una propuesta metodológica*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P10.
- Martínez, B.I., Figueroa, J. y Sedano, B. (2011). *Perspectivas psicopedagógicas y de intervención en el desarrollo de destrezas de gestión y emprendimiento. Caso CESUES*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 521-535.
- Martínez, V. (2010). *Factores que influyen en el interés de emprender un negocio*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, A.C., Ponencia: C02P54.
- Meléndez, M. (2011). *Gestión y gobernanza en las universidades públicas. El pensamiento de los directivos: el caso de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 780-802.
- Meneses, B. (2009). *Un estudio de seguimiento de egresados para la mejora del posgrado: el caso del IIESCA*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P20.

- Mercader, V. (2009). *Estudio comparativo de la importancia de los valores éticos en los estudiantes y profesores*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P19.
- Mercader, V. (2010). *Estudio de la influencia de cualidades y valores de los profesionistas*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P57.
- Mercader, V. (2011). *Método gráfico de priorización de las espirales de influencia para toma de decisiones, tomando como ejemplo las causas de falta de productividad en las empresas*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 314-330.
- Mercader, V. (2008). *Relación e influencia de los valores éticos en la educación administrativa*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P10.
- Miranda, G. (2010). *Una propuesta de administración sustentable de los recursos naturales: la pedagogía ecoturística comunitaria de San Nicolás Totolapan, ciudad de México*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P45.
- Montiel, A. (2011). *La formación de Licenciados en Administración bajo el esquema de modelos educativos integrales: caso específico UAEH*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 351-366.
- Montoya, A. (2011). *Propuesta de mejoramiento al proceso de selección docente de la Universidad Nacional de Colombia*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 251-270.

- Morales, A., Capellaras, J. y Giménez, V. (2011). *Calidad en el servicio generada por el desempeño de los empleados: un análisis de la actividad docente del profesorado universitario*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 421-443.
- Nava, R. (2009). *La importancia del Capital Humano sobre el Capital Estructural y Relacional de una Universidad Pública de acuerdo con un análisis factorial confirmatorio*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P39.
- Nava, R. y Mercado, P. (2008). *La medición del capital intelectual dentro de una institución de educación superior como fuente de competitividad*. XII Congreso Internacional de la Academia de las Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: M02P54.
- Navarrete, F. (2009). *La tutoría desarrollada en la Facultad de Ingenierías de la Universidad del Valle de Atemajac como proceso de aprendizaje docente*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P04.
- Navarrete, F. (2011). *La tutoría institucional en la Universidad del Valle de Atemajac Univa: un proceso fructífero a cinco años de su implementación*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 818-829.
- Navarrete, F. (2010). *Perfil del alumno tutorado del Departamento de Sistemas e Industrial de la Universidad del Valle de Atemajac y una propuesta de trabajo educativo, a partir del diagnóstico descriptivo del mismo*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: C02P14.
- Navarrete, F. y Carmona, E. (2011). *Paradigma de Gestión en la Educación Superior. Visiones emergentes de prácticas administrativas en IES mexicanas*. En Salaiza, F. Compromiso, calidad de vida y burnout del docente universitario en contextos de globalización y evaluación de la calidad de la educación superior. (pp. 163-210). Guadalajara: Ave Editorial.
- Ochoa, H., Cortés, R. y Vega, D. (2011). *Los sistemas de administración una plataforma de apoyo de los programas institucionales de tutorías: un estudio transversal en universidades mexicanas*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 706-725.
- Ochoa, M., Del Toro, H. y Padilla, A. (2008). *Desigualdad educativa; caso Tonalá y El Salto, Jalisco*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P59.
- Olivares, A. C. (2008 y 2010). *El desempeño de los egresados del Programa de la Maestría en Administración (PMA) de la Universidad de Sonora en el mercado laboral. desarrollo profesional y satisfacción del PMA, (...) en la ciudad de Hermosillo y Nogales, Sonora*. XII y XIV Congreso Anual de Investigación y Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P51.
- Olivares, A., Coronado, J. y Parada, E. (2011). *Reforma curricular del Programa de Maestría en Administración de la Universidad de Sonora: actualización y especialidades*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 803-817.
- Ortiz, A. (2008). *Propuesta de estudio de egresados, basado en reportes de reflexión de la experiencia de trabajo*. XII Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P35.

Pacheco, M. P. (2008). *Calidad en el sistema tutorial de la Facultad de Contaduría y Administración en Universidad Veracruzana*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P50.

Palomo, S., Carmona, E. y Chávez, R. . (2011). *Nivel de cumplimiento de creación de la Maestría en Impuestos en la UAZ*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 765-779.

Parra, G. (2009). *Alcances y perspectivas del modelo educativo venezolano: Análisis de la reforma educativa*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P32.

Parra, G. (2009). *Alcances y perspectivas del modelo educativo venezolano: Análisis de la reforma educativa*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P32.

Peñalva, L., Fernández, M. y Benavides, L. (2009). *Las matemáticas y el desarrollo de competencias. El caso de la formación de profesionales de la Administración*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P43.

Pérez, M. y Cuamea, O. (2011). *Propuesta para el programa de prácticas profesionales de la Licenciatura en Turismo de Facultad de Turismo y Mercadotecnia en la UABC*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1001-1017.

Piñón, O., Salcido, D. y De la Torre, A. (2011). *Contextualizando del modelo de 360° evaluación y el síndrome de agotamiento profesional. Estudio empírico realizado en la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 897-907.

Pinzón, L. y Aguiar, R. (2008). *Competencias desarrolladas en egresados de la maestría en administración de Instituto Tecnológico de Mérida*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P14.

Plazola, S. B. (2008). *Control administrativo de la asignatura introducción a la contabilidad*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P56.

Prado, V. y Fierros, A. (2008). *Impacto de los proyectos P3E en las metas del Plan de Desarrollo del Centro Universitario del Sur (Universidad de Guadalajara)*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P70.

Ramírez, L. y Ceja, S. (2011). *El desarrollo de competencias en los cursos online (e-learning): el discurso constructivista de una práctica conductista. Un estudio en el área de negocios de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 384-398.

Ramírez, L., Romero, Y. y Alcántar, A. (2010). *Investigación de factibilidad de un nuevo programa educativo en "Metálica y Autopartes" en la región Suroeste de Guanajuato*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: C02P22.

Resenos, E. y González, A. (2008). *La Competitividad como factor de excelencia en la administración de la investigación y desarrollo*. XII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P23.

Reynosa, L. (2008). *La carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl: una contribución al fortalecimiento de las Mipymes. Resultados preliminares de un estudio de pertinencia*. XII

- Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P64.
- Ríos, C. y Salaiza, F. (2011). *Estudio de los componentes de formación integral y de calidad, capital humano y servicio social como indicadores de medición de calidad educativa*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 726-747.
- Rivera, R. (2010). *Análisis de la evaluación de la educación superior en México de 1991 a 2009*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: C02P72.
- Rivera, R. (2009). *La normativa de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior en México*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P40.
- Rivero, M., Ramírez, L. y Ceja, S. (2010). *Comparación de la efectividad entre los cursos presenciales y los cursos online para desarrollar competencias laborales. Un estudio en el área económicoadministrativa de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: C02P05.
- Robles, J. y Thompson, P. (2008). *Análisis del sistema de educación superior e investigación agroalimentaria, en la Universidad Autónoma de Chihuahua, conforme a la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann*. XII Congreso Internacional de la Academia en Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: M02P36.
- Rodríguez, C. (2008). *Project Synergy: International Education without Borders*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: M02P29.
- Rodríguez, H., Rodríguez, S. y Rodríguez, E. (2008). *El capital humano y su impacto en el desarrollo empresarial de la región centro de Coahuila. Dos necesidades, una sola visión*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P13.
- Rosales, E. (2010). *Influencia de los estudios de Posgrado sobre la integración laboral de los egresados. Análisis Comparativo Caso UAEMex*. XIII Congreso Internacional de Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P11.
- Rosales, E. (2009). *Situación y Perspectiva de la Maestría en Administración y la Integración de sus egresados al Mercado Laboral. 1995-2005 UAEMex*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P49.
- Rosales, E. y Salgado, M. (2008). *Diagnóstico de las Maestrías en Administración y Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México y Evaluación de la Incorporación al Mercado Laboral de sus Egresados. 1995-2005*. XII Congreso Internacional de Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P28.
- Rosales, E., Salgado, M. y Santana, M. (2011). *La vinculación universidad empresa, una relación de fortalecimiento para la educación superior. Caso Universidad Autónoma del Estado de México*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1064-1078.
- Rosas, J. (2008). *Análisis de los criterios Baldrige y su impacto en el desempeño de la educación universitaria*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P67.

- Rositas, J. y Torres, G. (2009). *Relevancia, conveniencia y factibilidad de una metodología de diseño y evaluación de programas doctorales con enfoque de competencias: el caso del CEDEEM y posgrado de FACPYA, UANL*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P15.
- Rositas, J., Mendoza, J. y González, V. (2011). *La formación por competencias y el desempeño académico: evaluación de su impacto como RSE*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 748-764.
- Ruano, A., Contreras, A. y Cuevas, E. (2008). *Escolaridad e ingresos en México. Un análisis por especialidad de formación*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P41.
- Ruiz, M. (2009). *La opinión de los docentes sobre la utilidad de la evaluación de la docencia por los alumnos*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P14.
- Salaiza, F. (2010). *Estudio de la eficiencia e impacto de los indicadores de evaluación institucional en la educación superior*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P48.
- Salaiza, F. (2008). *Medición del clima organizacional en instituciones educativas*. XII Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas AC (ACACIA). Ponencia: M02P53.
- Salaiza, F. (2009). *Relación entre calidad de vida y clima laboral en una institución pública de nivel medio superior*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P33.
- Salaiza, F. (2011). *Uso de la tecnología de información por estudiantes de nivel superior: recursos y aplicaciones de internet como herramientas de apoyo al aprendizaje*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 1018-1028.
- Salazar, M. (2010). *La educación en México: desarticulada y flojamente acoplada*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P59.
- Salcedo, D., De la Torre, A. y Piñón, O. (2010). *La formación en competencias de investigación de los alumnos de posgrado en la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C., Ponencia: C02P20.
- Sánchez, J., Ramírez, C. y Urzúa, J. (2008). *Generación de criterios de medición para la evaluación de la educación superior*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P26.
- Sánchez, J. y Terán, O. (2008). *Influencia de la cultura organizacional en el desempeño laboral y en la productividad de los trabajadores administrativos en Instituciones de Educación Superior*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P55.
- Savall, H. y Zardet, V. (2011). *Metamorfosis y RSE de la educación superior: mejora de la eficiencia, de la eficacia y de la calidad de los servicios- resultados cualimétricos*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 466-481.

- Solis, R., Moreno, H. y Veloz, J. (2008). *La promoción de la Investigación en Contaduría y Administración, a través de un Centro de Investigación*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P27.
- Soto, R. (2009). *Las microfinanzas en México y la implementación del programa de microfinanzas en el IPN*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P42.
- Sotomayor, J. (2008). *Aprendizaje por descubrimiento*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P58.
- Topete, C. (2010). *La ética de gestión del directivo en educación como promotora de una cultura que fomenta el desarrollo social*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P55.
- Topete, C., Álvarez, I. y Bustos, E. (2009). *Desafíos de la gestión del capital intelectual en relación a la gobernabilidad y desarrollo en las Instituciones de Educación Superior*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P13.
- Topete, C., Bustos, E. y Chávez M. (2008). *Desafíos de la formación de competencias para la gestión de la educación superior en el contexto de competitividad y productividad que impone la sociedad del conocimiento*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P18.
- Uribe, A. y Uribe, A. . (2010). *La orientación al mercado y su vinculación en la atracción de los estudiantes que eligen programas de marketing*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: C02P09.
- Valdez, M., Sánchez, L. y Gutiérrez, E. (2011). *Modelo integral de educación para la vida del personal administrativo del Instituto Tecnológico de Aguascalientes*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 444-465.
- Vargas, O. (2009). *Ideas para la administración de las instituciones de educación*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P08.
- Vásquez, C., y Rodríguez, M. (2008). *Los medios de las redes del conocimiento en Educación a Distancia en Educación Superior*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA). Ponencia: M02P02.
- Vásquez, R. (2010). *La interrelación entre la universidad y el sector productivo: el caso de la Universidad Autónoma de Coahuila*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Ponencia: C02P33.
- Vázquez, G. y Carmona, E. (2009). *Identificación de las estrategias que emplean los profesores-directores de telesecundaria en la Región 41 de Jalpa, Zacatecas, para cumplir con las funciones administrativa y docente*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P29.
- Verdugo, M., Camargo, F. y Ochoa, J. (2010). *Aspectos relevantes en la evaluación de la calidad en la educación superior en el ámbito de la globalización*. XIV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P65.
- Vértiz, M. (2010). *El sistema educativo nacional como campo organizacional*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: C02P51.

- Vértiz, M. (2009). *Fundamentos para el estudio de las políticas públicas y su gestión en las organizaciones educativas*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P12.
- Villa, M., Nava, M. y Andrade, J. (2008). *Estrategias de aprendizaje y planeación del desempeño en estudiantes de una universidad pública*. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C. (ACACIA). Ponencia: M02P62.
- Villasmil Rubio, M. A. (2008). *La formación de capital humano: un desafío para las políticas de empleo en escenarios locales-sector hotelero del municipio Libertador del estado Mérida-Venezuela*. XII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: M02P16.
- Villasmil, M. y Obando, L. (2009). *Proyecto de actualización curricular de la Licenciatura en Administración*. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P09.
- Vizcaino, A., Martínez, J. y Gallardo, L. (2011). *Identificación de funciones, actividades y tareas profesionales en estudiantes de la Licenciatura en Mercadotecnia del CUCEA-UDG*. XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas (ACACIA), 536-553.
- Zamora, C. (2010). *Entrepreneurs' network influence during the incubation process: Foundations of future SMEs*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A. C., Ponencia: C02P53.
- Zárate, M., Castañón, E. y Zárate, A. (2010). *La necesidad de elevar la calidad en la formación y actualización docente como resultado de una evaluación de su desempeño*. XIV Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas. Ponencia: C02P70.



Ave Editorial

Administración de la Educación.

Enfoque basado en estudios específicos.

Se terminó de imprimir en octubre de 2012
en los talleres de Ave Publicidad. S.A. de C.V.

Gonzaga # 4360, Col. Cd. de los Niños
45040 Zapopan, Jalisco.

Tel: 3647 2647

www.aveditorial.com

director@aveditorial.com

Este libro es producto del Primer Seminario Internacional de Investigaciones y estudios sobre Administración Educativa y sus Políticas Públicas, en el cual se reunieron un grupo de investigadores preocupados por la educación en México y ocupados en realizar un análisis de la misma a fin de plantear propuestas de política pública que permita hacer de la educación el motor de cambio que lleve a México a un desarrollo económico capaz de mejorar la calidad de vida de su población.

El libro incluye reflexiones y análisis en torno a la Planeación educativa, los Sistemas organizacionales educativos, los Procesos directivos en Instituciones de Educación y La evaluación y el control de la escuela. El lector encontrará hallazgos relevantes sobre la realidad de la Administración de la Educación en distintos estados del país. Una obra que invita a la reflexión, a la acción propositiva y prospectiva, a fin de mejorar el desarrollo y desempeño de profesores y estudiantes.

AUTORES

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Eduardo Alejandro Carmona | Flor de la Cruz Salaiza Lizarraga |
| Rubén Chávez Chairez | Ana Josefina Fajardo López |
| Sergio Humberto Palomo Juárez | Herminia Verdugo Bustamante |
| José Ignacio Castro Guijarro | Hugo Jesús Ochoa Hernández |
| Reidar Jensen Castañeda | Rosa Araceli Cortés Mendoza |
| María Lorena Alcocer Gamba | David Vega Niño |
| Ma. Luisa Leal García | Virginia Guadalupe López Torres |
| Rosalía Susana Lastra B. | Ma. Enselmina Marín Vargas |
| Ma. Guadalupe Galván M. | Luis Ramón Moreno Moreno |
| Luis Jesús Ibarra M. | Salvador Ceja Oseguera |
| Sonia Villagrán Rueda | Laura Mayela Ramírez Murillo |
| Luis Enrique Puente Garnica | Jorge Horacio González Ortiz |
| Sonia Elizabeth Maldonado Radillo | Ramón Gerardo Recio Reyes |
| Brenda Isela Martínez Nieblas | Eugenia Inés Martínez López |
| Ana Ma. Guillén Jiménez | Rafael Ernesto Carranza Prieto |