El libro *Gestión en las Mipymes: México-Brasil-Colombia, instituciones educativas* es una obra científica, respaldada por el sello editorial Incunabula, y está compuesta por investigaciones empíricas que proporcionan datos primarios sobre el estado competitivo y de gestión actual en Instituciones Educativas (Mipymes) en países latinoamericanos. "Es una obra científica de gran aportación (profesional y académica), producto de proyectos de investigación realizadas por estudiantes de maestría y doctorado (tesis) con la guía de un especialista investigador reconocido no solo en México, sino en Centro y Sudamérica (principalmente en Colombia, Brasil, Perú, Argentina, Chile y Venezuela). El Dr. Emigdio Larios Gómez, con su metodología diferenciada al común de las demás, junto con sus estudiantes, desarrolló aportaciones empíricas de gran impacto. A la par de formar capital humano de alto rendimiento en las disciplinas de las Ciencias Administrativas.
Sin duda, la lectura de esta obra permitirá a profesionales en la gestión educativa, empresarios, directivos y académicos, el desarrollo de nuevos conocimientos y ayudarán a la toma de decisiones."

Dr. Thel Augusto Monteiro
Doutor em Administração e Especialista em Psicologia do Consumidor
e Marketing Estratégico
Piracicaba, São Paulo, Brasil

.

9 786079 927325

Gestión en las Mipymes: México - Brasil – Colombia, instituciones educativas

Gestión en las Mipymes: México-Brasil-Colombia

instituciones educativas

Dr. Emigdio Larios-Gómez



incunabula
arte y diseño editorial

GESTIÓN EN LAS MIPYMES: MÉXICO-BRASIL-COLOMBIA

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

incunabula
arte y diseño editorial

Gestión de las mipymes: México-Brasil-Colombia / Instituciones educativas es una obra colectiva creada por un equipo de profesionales, quienes cuidaron el nivel y pertinencia de los contenidos, lineamientos y estructuras establecidos por la Editorial Incunabula. Fue dictaminada con arbitraje doble ciego por un Comité Científico Inter-Institucional México-Brasil-Colombia, integrado por especialistas en el tema de cada país y su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores.

Dictaminadores México:
Dr. José Aurelio Cruz de los Ángeles, (BUAP)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Coordinador

Dr. José Mauro Larios Sánchez, (BUAP)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Dr. José Luis Castro Villalpando, (IEU)
Instituto de Estudios Universitarios.
Dr. Jaime Martín Velázquez Hernández, (IEU)
Instituto de Estudios Universitarios.
Dra. Zoila López Cadena, (BUAP)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Mtra. Martha Patricia Tello Cano, (BUAP)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dictaminadores Brasil:
Dr. Antonio Carlos Giuliani, (FUMEP)
Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba.
Coordinador

Dr. Thel Augusto Monteiro, (UNIMEP)
Universidade Metodista de Piracicaba.
Dra. Nadia Pizzinatto, (UNIMEP)
Universidade Metodista de Piracicaba.

Dictaminadores Colombia:
Dr. Erick Jassir Ufre, (UNILIBRE)
Universidad Libre. Seccional Barranquilla.
Coordinador

Dra. Sandra Patricia Calderón Garzón, (LASALLE)
Universidad de la Salle-Bogotá.
Dr. Harold Silva Guerra, (UNINORTE)
Universidad del Norte-Barranquilla.

GESTIÓN EN LAS MIPYMES: MÉXICO-BRASIL-COLOMBIA

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

EMIGDIO LARIOS-GÓMEZ

Gestión en las mipymes: México-Brasil-Colombia / Instituciones educativas
Dr. Emigdio Larios-Gómez
1ª. Edición 2021

DR © 2021Emigdio Larios-Gómez
Editorial Incunabula
72070
Puebla de Zaragoza, México
www.incunabula.com.mx
incunabula.mx@gmail.com
ISBN: 978-607-99273-2-5
Hecho en México /Made in Mexico
RENIECYT: 1602399

El contenido de la presente obra es responsabilidad exclusiva de los autores. En términos de la Ley Federal de Derechos de Autor queda estrictamente prohibido su almacenamiento o introducción a cualquier sistema de recuperación de datos. Queda estrictamente prohibida su reproducción o transmisión en cualquier medio conocido o por conocer, sin importar el propósito. La reproducción sólo podrá realizarse previa autorización por escrito del titular de los derechos. Se autoriza su reproducción parcial siempre y cuando se cite la fuente.

De acuerdo a lo establecido por la Ley Federal del Derecho de Autor, se someterá a proceso a aquél que PRODUZCA, REPRODUZCA, ALMACENE, DISTRIBUYA, TRANSPORTE O COMERCIALICE COPIAS DE LA OBRA SIN LA AUTORIZACIÓN DEL TITULAR DE LOS DERECHOS.

ÍNDICE

PRÓLOGO
Emigdio Larios-Gómez / 7

CAPÍTULO 1. Vinculación institucional y el sector productivo en una institución pública de educación superior mexiquense
Dra. María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Dr. Emigdio Larios-Gómez / 9

DATA IN MARKETING BRIEF 1. Vinculación institucional con el sector productivo en las IES: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios-Gómez
Dra. Teresa Dias de Toledo Pitombo
Dr. Javier Mauricio García Mogollón / 83

CAPÍTULO 2. Análisis de las prácticas directivas en la gestión educativa: Región 04 de Centros Escolares en Puebla
Mtro. Miguel Ángel Bello Isidoro
Dr. Emigdio Larios Gómez / 89

DATA IN MARKETING BRIEF 2. Análisis de las prácticas directivas en escuelas de educación básica: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios-Gómez
Dra. Nilcéia Cristina dos Santos
Mtro. Diego Felipe Astudillo Valverde / 142

CAPÍTULO 3. Factores de emprendimiento en estudiantes universitarios
Dr. Gerardo Javier Benavides Martínez
Dr. Emigdio Larios-Gómez / 149

DATA IN MARKETING BRIEF 3. Factores de emprendimiento en estudiantes universitarios: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios-Gómez
Dra. Graziela Oste Graziano Cremonezi
Dra. Yenny Katherine Parra Acosta / 198

CAPÍTULO 4. Competencias emocionales en los estudiantes de las escuelas públicas para la formación de docentes
Mtra. Wendy Cristina Tecpa Flores
Dr. Emigdio Larios-Gómez / 202

DATA IN MARKETING BRIEF 4. Competencias emocionales en los estudiantes universitarios de escuelas públicas: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios-Gómez
Dr. Rumenning Abrantes dos Santos
Mtra. Martha Eugenia Obregón Arguello / 294

CAPÍTULO 5. Convivencia escolar en el aula en la escuela secundaria desde de la gestión educativa, el liderazgo y el clima escolar
Dra. Juana Larios Gómez
Dr. Emigdio Larios-Gómez / 301

DATA IN MARKETING BRIEF 5. Convivencia escolar en el aula en la educación básica: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios-Gómez
Dra. María Helena Bernardo
Paula Alejandra Castañeda Orjuela / 354

CAPÍTULO 6. La depresión en estudiantes universitarios
Dra. Minou del Carmen Arévalo Ramírez
Dr. Emigdio Larios Gómez / 359

DATA IN MARKETING BRIEF 6. La depresión en estudiantes universitarios: un comparativo México-Brasil-Colombia
Dr. Emigdio Larios Gómez
Dr. Adriano Dias de Carvalho
Mariana Castro Garcia
Breiner Fabian Saavedra Lomelin / 414

Prólogo

Como se ha explicado en el Volumen 1 de esta serie de libros GESTIÓN EN LAS MIPYMES: MÉXICO - BRASIL – COLOMBIA, las Ciencias de Gestión se constituyen por la acción y la decisión, por tanto, se apoyan por diversas disciplinas de las ciencias exactas, experimentales y humanas con el objeto explicar las acciones colectivas realizadas por grupos humanos organizados, tales como empresas, asociaciones, administraciones, etc. La administración y a la gestión abarca todos los aspectos de la gestión relacionada a la estrategia, emprendimiento, innovación, tecnología de información y organizaciones, así como a las áreas funcionales de los negocios como contabilidad, finanzas, recursos humanos, mercadotecnia y operaciones, no solo en las empresas con enfoque comercial o industrial. También se estudia la toma de decisiones en las empresas con enfoque educativa, sean públicas, privadas o de corte social.

Las instituciones educativas pertenecen al sector de los servicios y desde la perspectiva de la gestión, la administración y la mercadotecnia, los servicios poseen características diferentes a los productos tangibles. Vender productos y prestar servicios, especialmente de educación, son cosas diferentes pero semejantes en el uso de estrategias de gestion. Al final de todo, ambos son intercambios de valor y no solamente expresados en términos monetarios, sino también el valor percibido por los consumidores.

Las características del producto de tipo servicio que ofrecen las instituciones educativas son muy complejos. Están constituidos con la dominancia intangible como los programas de estudio son su elemento esencial, pero también comprende entre otros elementos como: la ca-

lidad académica, los profesores, la metodología de enseñanza, la duración del programa, la evaluación, el número de estudiantes por grupo, el título que se otorga, la infraestructura de la universidad (instalaciones, biblioteca, equipos de computación, recursos educativos, laboratorios, parqueadero, cafetería, etc.). Estas características fundamentales que diferencian a los servicios de los bienes son cuatro: la intangibilidad, la heterogeneidad, la caducidad y la inseparabilidad y que se deben tomar en cuenta, en el análisis de productos educativos.

La integración de los elementos del proceso enseñanza aprendizaje (Modelos constructivistas, Modelos cognitivistas o Modelos conductuales o conductistas) y del proceso de gestión educativa (desde las funciones básicas de la educación), con relación a las funciones básicas de la universidad, comunicada a través de la marca universitaria y el valor del producto educativo en el mercado, son el centro de interacción del servicio educativo y de las funciones básicas de la empresa. En el presente libro *Gestión en las Mipymes: México-Brasil-Colombia/Instituciones Educativas*, se presentan seis investigaciones realizadas por expertos en temas de gestión, competitividad, servicios y empresas educativas tanto de México, Brasil y Colombia, integrando un capítulo con datos estadísticos y teóricos de gran aportación a las Ciencias Administrativas. Asimismo, al final de cada capítulo se adjunta una investigación, que tiene como estructura de *Data in Marketing Brief* (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), para complemento a la investigación realizada en el capítulo desde un comparativo de los tres países. Se trata de una versión corta, que solo presenta los datos duros de la investigación desde un enfoque cuantitativo. Dejando al lector, tomar decisiones a partir de la observación estratégica de datos descrita en una tabla de resultados.

Dr. Emigdio Larios-Gómez
Coordinador del libro *Gestión en las Mipymes: México-Brasil-Colombia / Instituciones Educativas*
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-Conacyt

Capítulo 1

Vinculación institucional y el sector productivo en una institución pública de educación superior mexiquense

Dra. María Esther Aurora Contreras Lara Vega[1]
Dr. Emigdio Larios Gómez[2]

1. Antecedentes

La Tercera Misión Universitaria

La Universidad es una de las instituciones más antiguas del mundo occidental que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo en función de las condiciones cambiantes del entorno. Sus inicios datan del siglo XII en Francia e Italia, con la misión de preservar el conocimiento y transmitirlo, principalmente a través de la formación. La historia de las universidades es en gran parte la historia del pensamiento humano. Barrera Cabral (2002), en el discurso inaugural del Simposio permanente sobre Universidad de la Pontificia Universidad Valeriana, expresó:

> Que la evolución de la diversidad de carreras es el claro ejemplo del cambio de pensamiento. Inició con carreras de filosofía y teología, propias del momento histórico de la época, seguido de la medicina y el derecho. Luego, por las demandas de mejorar la infraestructura de los países se iniciaron las ingenierías y las ciencias empresariales. En la época actual, existe una diversidad de carreras que apuntan al mejoramiento del sector económico y a la importancia de los programas conducentes a mejoras ambientales por un tema que preocupa al mundo: el calentamiento global (pp. 47-48).

1. Doctora en Ciencias Administrativas por el Instituto de Estudios Universitarios, Jefa de la Unidad de Planeación en la Secretaría de Investigación de la Universidad Autónoma del Estado de México, meaclv@gmail.com.
2. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx.

Durante el siglo XIX y derivado del desarrollo de nuevos campos científicos y la incapacidad de las universidades para abordar la especialización de la ciencia, en Alemania, Wilhelm Von Humboldt propuso un nuevo modelo de Universidad que combina la docencia con una segunda función: la investigación, organizada mediante disciplinas especializadas. En 1810, se funda la Universidad de Berlín, que a partir de este modelo se convierte en fuente de inspiración para llevar a cabo cambios en las universidades medievales y crear nuevas universidades en toda Europa (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1999)

Desde entonces, la misión fundamental de la Universidad fue desarrollar el conocimiento científico puro con base empírica, y transmitirlo mediante la formación, la publicación y la divulgación. Etzkowitz (1998) afirma que la Universidad debía centrarse en su doble misión de enseñanza e investigación, siendo una fuente de capital humano y una fuente de conocimiento resultado de su investigación básica. Así, las esferas académica e industrial debían concentrarse en sus funciones tradicionales e interactuar marcando claramente los límites de sus respectivos ámbitos de actuación. El problema de las relaciones entre investigación e industria emerge con el desarrollo paralelo de la Revolución Industrial. Se establece entonces la distinción entre investigación básica, investigación aplicada y desarrollo, donde diferentes agentes se involucran en las actividades de investigación, y la Universidad se centra en mayor medida en la investigación básica, en menor grado en la aplicada y muy poco en el desarrollo.

> A partir de la década de 1970, en Estados Unidos, la ralentización del crecimiento económico, la preocupación por la pérdida de competitividad de la industria y el fin de la Guerra Fría trajo consigo la limitación de la financiación pública de la investigación, lo que provocó la búsqueda de fuentes de financiación alternativas por parte de las universidades y la presión por parte de las universidades menos prestigiosas por acceder a la financiación pública. Todo ello produjo un incremento en la competencia por los fondos de investigación (Rosenverg y Nail, 1994, p. 2).

La respuesta de la administración pública estadounidense fue exigir a la ciencia una nueva vía de legitimación como la contribución al desarrollo económico y social, a escala regional y nacional. "Este cambio provocó un incremento de la financiación de la industria a la investiga-

ción universitaria y una reducción, en términos relativos, de la financiación pública en los años siguientes" (Rosenverg y Nail, 1994, p. 4).

Como consecuencia de este nuevo enfoque, se asumió en primer lugar que se debían potenciar políticamente las relaciones Universidad-Empresa y la transferencia de tecnología desde la Universidad a la Empresa, y, en segundo lugar, que las actividades de transferencia se podían estimular mediante un adecuado sistema de protección de los resultados de la investigación académica. "Todos estos factores redujeron las reticencias anteriores de las universidades e incrementaron su participación directa en actividades de transferencia de tecnología" (Rosenverg y Nail, 1994, p. 6).

Las universidades europeas fueron muy por detrás de la experiencia y las prácticas de las universidades estadounidenses en términos de colaboración con la industria y comercialización de la investigación. Es hasta la década de los noventas cuando esta situación cambia; las limitaciones presupuestarias de los gobiernos europeos conducen a la necesidad de buscar fuentes alternas de financiación. Los gobiernos también han presionado para que las universidades muestren a la sociedad las actividades que desarrollan. A consecuencia de lo anterior, las universidades se han visto impelidas a desarrollar actividades de transferencia de tecnología y de contactos con la industria en general.

Todos estos cambios han hecho que surja un nuevo modelo de universidad llamada emprendedora, donde los estudiantes son clientes que buscan conseguir habilidades y competencias acreditadas, y por su parte, las universidades compiten por satisfacerlas (Barreiro, 2016). Asimismo, en el ámbito de la investigación se ha producido un incremento de la financiación a través de contratos y una más estrecha colaboración con la industria: tanto la administración como las empresas son clientes, y las universidades compiten por adjudicarse los proyectos de investigación.

La misión de una universidad es desarrollar el conocimiento científico, tanto puro como aplicado, transmitirlo mediante la formación, la publicación y la divulgación, y posteriormente, transferirlo a las organizaciones del entorno (Empresa, entidades públicas, organizaciones sociales, etc.), de forma que impulse la innovación y favorezca el desarrollo económico y social en su contexto (Alcalá, 2011).

Durante las últimas décadas, en China se ha promovido una política de reforzamiento de la vinculación entre los IES y Centros Públicos de Investigación con las empresas (sobre todo de tipo *high-tech*). Como resultado de las medidas aplicadas, las principales universidades de China

(Pekín, Tsinghua, Harbin Tech, Zhenjiang, entre otras) presentan altas tasas de patentamiento, varios casos de *start-ups* y *spin-off* exitosos, así como la formación de parques tecnológicos (Chen, 2007). Además, dadas las características particulares del régimen de propiedad intelectual, las universidades son propietarias de varias empresas de nivel mundial, por ejemplo, Lenovo, Fonder y Stone Group.

Sobre la misma línea de investigación, Wong (Citado en Rodríguez y Rojas, 2014), presenta un caso de estudio sobre la Universidad Nacional de Singapur, sobre la forma en que una institución universitaria se modifica hacia una Universidad emprendedora. El autor considera que las medidas políticas más trascendentes fueron: la reorganización de la Oficina de Licenciamiento Tecnológico, la creación de una Unidad de Soporte a Empresas y la incorporación de clases sobre capacidades emprendedoras a los cursos universitarios, sobre todo en carreras relacionadas con alta tecnología.

Como se puede observar, los países desarrollados y en vías de crecimiento están adoptando la transferencia de conocimiento y tecnología como la tercera misión de la universidad, tarea nada sencilla si se considera que las universidades del país se están adaptando a la nueva exigencia internacional de difundir el conocimiento científico que sus profesores-investigadores producen para resolver problemas sociales.

Molas-Gallart (2005) define y comprende como Tercera Misión aquellas actividades de las universidades "que se pueden aplicar directamente a las necesidades de bienestar social y a los objetivos económicos tanto públicos como privados" (p. 8), lo que engloba una amplia variedad de actividades, "que van desde los esfuerzos de comercialización que concentran gran parte de la atención política hasta el trabajo social e incluso político, como es el caso de los servicios de investigación y asesoramiento a organizaciones no gubernamentales, a partidos políticos, a organismos parlamentarios, etc." (p. 10).

Por su parte, Vázquez (2017) concibe a la Tercera Misión como el compromiso que tiene la Universidad de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico. De ahí que las universidades enfrentan el reto de transformarse; tal es el caso de la tercera misión de la universidad cuyas actividades principales se orientan a la formación de recursos humanos de alta calidad y a elevar la vinculación con su medio, a través de la comercialización del conocimiento y/o del desarrollo tecnológico.

Secundo, Perce, Martinaitis y Leitner (2017) establecen que desde una perspectiva operativa se visualiza que la tercera misión mide la percepción de la investigación, promueve tanto la innovación como el emprendedurismo, genera conocimiento aplicable, encamina proyectos de desarrollo territorial, formas profesionales cualificados y coopera con los agentes del sistema económico. Por esta razón, para que la tercera misión tenga éxito, es necesario que las universidades transformen sus estructuras organizacionales y fomenten una nueva cultura de emprendimiento capaz de motivar al personal académico a participar en actividades de transferencia y comercialización de habilidades y tecnología de vanguardia a la sociedad. Con base en lo expuesto es posible inferir que la tercera misión trasciende el ámbito de la simple comercialización de productos del conocimiento y emerge como potencializadora de las fortalezas de la docencia y la investigación en la formación de capital intelectual cuya calificación es perceptible en la investigación aplicada y en sus resultados.

1.2 Modelos de vinculación entre Instituciones de Educación Superior y el sector productivo

Dentro de los factores que concurren en la consolidación de procesos de innovación y cambio social, uno fundamental es la vinculación de la universidad con la sociedad y, en particular, con el sector productivo. La vinculación universitaria ha sido conceptualizada de diversas maneras, de acuerdo con los diferentes autores y sus respectivos anclajes conceptuales. En la opinión de Casado (2017) La vinculación es una función sustantiva de la Universidad mediante la cual ésta rebasa sus límites institucionales y asegura su inserción en el entorno. A la vez, es la característica que mejor expresa su grado de competitividad y eficiencia, en la medida que garantiza el intercambio de información, recursos, productos y servicios.

Desde el punto de vista de Saltos-Briones, Odriozola-Guitart, y Ortiz-Torres, (2018), la vinculación es el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios de las IES para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico, mediante el desarrollo de acciones y proyectos de beneficio mutuo, que contribuyen a su posicionamiento y reconocimiento social. La vinculación universitaria debe ser percibida como una actividad en la cual las instituciones educativas, mediante sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, se rela-

cionan con el sector público, privado y social, desarrollando acciones y proyectos de beneficio mutuo, que buscan soluciones a la problemática del entorno y favorecen su posicionamiento estratégico.

Maldonado (2008) establece que para el avance de las actividades de la ciencia y la tecnología se han planteado distintos modelos teóricos tendientes a explicar la integración de las universidades con otros actores de la sociedad. En este sentido, el tema de las interacciones entre la Universidad y su entorno ha sido objeto de una vasta cantidad de investigaciones. Por su parte Etzkowitz (2003) ha evidenciado una relación positiva entre las vinculaciones Universidad-entorno y la intensidad con que se realizan actividades de investigación y desarrollo (I+D).

De acuerdo con Villavences y Jiménez citados por Morales, Sanabria y Caballero (2015), las primeras vinculaciones entre la academia y el entorno se dieron bajo un esquema de oferta-demanda en el llamado modelo lineal o modo 1 de transferencia del conocimiento, desde el ámbito académico hacia el ámbito industrial, bajo un carácter disciplinar, homogéneo y jerárquico, realizado sólo en universidades y centros de investigación para satisfacer intereses académicos y disciplinarios. Este modelo comienza con la investigación básica, seguida por la investigación aplicada y finaliza con la producción y la diseminación a la empresa a través de publicaciones científicas. Además, promovió la ciencia por más de cuatro décadas.

Godín (2005) argumenta que la sobrevivencia del modelo es gracias a las estadísticas porque el modelo permitió generar categorías para contabilizar la inversión en ciencia y tecnología. Posteriormente, Gibbons, Limages, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (citado por Medina-Bueno, 2017) proponen una transformación del modo 1 al modo 2 denominado "modelo de innovación no lineal" que se caracterizó por plantear una transferencia de conocimiento más transdisciplinaria, heterogénea y heterárquica, donde los problemas a solucionar corresponden a un contexto de aplicación. El planteamiento de este modo 2 de transferencia de conocimiento, dio paso a modelos más concretos de relación entre universidades, empresas y Estado, como el modelo del triángulo de Sábato y Botana (1986), el de sistemas de innovación, el de la triple hélice, entre otros.

Con lo anterior, se puede concluir que la innovación se ha presentado como un fenómeno ubicuo en la economía moderna. En cualquier parte de la economía y en cualquier tiempo se pueden encontrar procesos de aprendizaje, búsqueda y exploración que resultan en nuevos

productos, técnicas, formas de organización y nuevos mercados. En algunas partes de la economía, estas actividades tendrán lugar en forma lenta, gradual e incremental, pero identificables para un observador.

1.2.1 Modelo de Sistemas de Innovación

La innovación, entendida en un sentido amplio, es por definición un aspecto central de toda actividad económica, y es tan importante en los países en desarrollo como en los más desarrollados, ya que permite incrementar la productividad, el crecimiento económico y la competitividad de una economía a largo plazo. En los inicios de la década de los noventa aparece una serie de literatura que hace énfasis en el rol de los factores particulares de una nación o región para promover el cambio tecnológico, la cual destaca el llamado "aprendizaje por interacción, donde usuarios, proveedores, competidores, y la infraestructura científica tecnológica, interactúan en la producción de innovaciones" (Cervilla, 2001, p. 11).

La innovación se concibe como un proceso de aprendizaje que involucra la acumulación del *know how*, en donde se asocian elementos de aprendizaje tanto interno como externo. El proceso de innovación supone un aprendizaje organizacional no exento de costos, tanto en términos de tiempo como de inversión. Los beneficios potenciales a largo plazo consideran la eficiencia y manejo de información (Saltos-Briones, Odriozola-Guitart, y Ortiz-Torres, 2018). Se considera que para poder entender a la innovación se debe poner énfasis en dos puntos: a) identificar y especificar la función que cumplen los actores, y b) reconocer los procesos por medio de los cuales los actores interactúan para lograr la generación de conocimientos y/o innovación. Asimismo, Edquist (2000) señala que:

> El estudio del proceso de innovación desde una perspectiva sistémica tiene varias implicaciones importantes, entre las cuales destacan las siguientes: a) es un proceso complejo, no lineal, que involucra la creación y difusión de conocimiento aplicado a la producción de nuevos productos, técnicas de producción y estructuras organizacionales; b) es un enfoque integral que concibe al proceso de innovación como interdisciplinario ya que toma en cuenta factores tanto económicos como institucionales, organizacionales, sociales y políticos; c) la innovación está influida de manera importante por su propia historia o trayectoria de desarrollo en el tiempo, por lo que las innovaciones son dependientes de la trayectoria tecnológica seguida;

> d) los sistemas nacionales son diferentes en función de las características particulares de cada país, por lo que no existe un modelo ideal de sistema de innovación (pp. 128-129).

En este sentido, surge la noción de Sistema de Innovación como un modelo interactivo de creación y uso del conocimiento, en el cual participan los diferentes agentes relacionados con la producción y el desarrollo tecnológico. Tal planteamiento conduce, como lo establece Susana Murillo (2017), al reconocimiento de la necesidad de estudiar los procesos de innovación bajo una visión sistémica, y de la importancia atribuida al contexto institucional y el factor organizacional en el aprendizaje y difusión de tecnologías. El surgimiento de los sistemas de innovación ha recibido influencia de estudios precedentes relacionados con la innovación y ambientes innovadores, (Aydalot, 1986; Capello, 1999; Davelaar, 1991; y Schumpeter, 1981 citados en Rozga, 2003) e implícitamente en los estudios relacionados con la teoría de sistemas, que plantea el entendimiento de la realidad como un complejo donde las funciones entre agentes son complementarias. Sin embargo, el término *sistemas de innovación* surgió con la publicación de Friedrich List *The National System of Political Economy*, divulgada en 1841, "que buscaba orientar el desarrollo de las empresas nacientes en Alemania, a través de procesos de aprendizaje y aplicación de nuevas tecnologías, para impulsar su competitividad frente a otros países como Inglaterra" (Rozga, 2003, p. 197). Los sistemas de innovación se han planteado a escala sectorial, local, regional y nacional.

"El carácter nacional del sistema de innovación surge del dominio de acciones políticas y elementos compartidos relacionados con lenguaje y cultura que unen al sistema y del foco nacional de otras políticas, leyes y regulaciones que condicionan el ambiente innovativo" (Cervilla, 2001, p. 11). Las relaciones entre los diferentes elementos son importantes para el funcionamiento del sistema como un todo.

En un inicio, el concepto de Sistema Nacional de Innovación (SNI) se desarrolló como una herramienta conceptual para describir las dimensiones tecnológicas, económicas, sociales e institucionales del proceso de innovación en economías avanzadas. Para la OCDE (1999) el concepto de SNI enfatiza la importancia de entender los vínculos entre los actores involucrados en la innovación -empresas, universidades e institutos de investigación del gobierno- para mejorar, por un lado, el rendimiento de la tecnología y, por el otro, la capacidad innovadora

de las empresas, en particular su capacidad para identificar y asimilar tecnologías. "El desempeño innovador de un país depende en gran medida de cómo estos actores se relacionan entre sí como elementos de un sistema colectivo de creación y uso de conocimiento, así como las tecnologías que utilizan" (p. 9).

Actualmente, el SNI se utiliza como una herramienta analítica para estudiar los agentes y sus interacciones, cuyo esfuerzo está dirigido a mejorar la capacidad de innovación del país. Los actores principales en este enfoque sistémico son: las empresas, el gobierno, las universidades y centros públicos de investigación. Debido a que es precisamente en las IES donde se crea el conocimiento que puede generar innovaciones, el papel de ellos resulta fundamental para el adecuado funcionamiento del SNI.

Este comportamiento interactivo, se ha estado intensificando en los últimos años al difundirse las prácticas modernas de cooperación tecnológica: las alianzas estratégicas, los acuerdos de complementación técnica, el modelo japonés de desarrollo de proveedores, los consorcios de investigación, las nuevas relaciones Universidad Empresa, la colaboración técnica con el usuario, entre otros. Hay que mencionar, además que el SNI es ciertamente valioso para abordar y pensar la problemática de la innovación en países desarrollados y en desarrollo. No obstante, aunque sugiere las áreas en que las políticas públicas deberían actuar, está lejos de brindar recomendaciones específicas respecto de las políticas que habría que seguir.

1.2.2 Modelo de Triple Hélice

En la actualidad, la relación Universidad-Empresa es trazada desde una perspectiva de necesidad de cooperación, con el propósito de desarrollar nuevos productos como estrategias que ayuden a fortalecer y generar nuevas tecnologías, la diversificación, los nuevos conocimientos, el desarrollo, la investigación e innovación en las empresas. Es así como la vinculación entre la Empresa y la Universidad plantea un nuevo paradigma que propicia una misión emprendedora para la Universidad. A partir de este enfoque, la noción de Universidad emprendedora se ha desarrollado con más importancia, utilizando avances para el desarrollo socioeconómico, actividades de patentes, licencias e institucionalización de actividades. Esto ha producido un cambio de actitud entre los académicos respecto a la colaboración con la Empresa. Los criterios para el éxito de la innovación son más que crear empresas de alta tecnología; es

la capacidad de generar crecimiento de las empresas, como los nichos de mercado, generando nuevos grupos, o transformarlos.

El estudio entre Estado, Universidad y Empresa es analizado como un modelo propuesto por Etzkowitz (1998) denominado Triple Hélice. Este modelo pretende que el accionar de la Universidad sea un creador de conocimiento que juega un papel primordial entre la relación Empresa-Gobierno, y como éstos se desarrollan para crear innovación en las organizaciones como fuente de creación del conocimiento. El modelo Triple Hélice tiene su comienzo en Estados Unidos con la denominada universidad empresarial en la cual existe una amplia tradición de colaboraciones entre los entornos académicos e industriales, entre la universidad y los agentes gubernamentales y entre el gobierno y el sector productivo (Saltos-Briones, Odriozola-Guitart, y Ortiz-Torres, 2018).

Las principales características de este modelo tienen su origen en las teorías de la innovación a través de la contribución de Schumpeter, al considerar a la innovación como un proceso evolutivo, interactivo, acumulativo, institucional y desequilibrante (Medina-Bueno, 2017). Este modelo es un proceso intelectual orientado a visualizar la evolución de las relaciones entre Universidad-sociedad, y por otro lado caracterizado por la intervención de la Universidad en los procesos económicos y sociales.

Siguiendo el orden de la investigación, Etzkowitz (2003), propone tres diferentes aspectos de la Triple Hélice: El estado-nación abarca el mundo académico y la Empresa dirige las relaciones entre ellos. Denominado comúnmente como Triple Hélice I. La versión fuerte de este modelo se puede encontrar en la antigua Unión Soviética y en países de Europa bajo el "socialismo existente". Versiones más débiles fueron formuladas en las políticas de muchos países de América Latina, y en cierta medida, en los países europeos (Figura 1). En este modelo, la academia, el estado y la industria en conjunto son la generación de una infraestructura de conocimientos. Asume que la innovación surge de las iteraciones mutuas entre ellas.

.

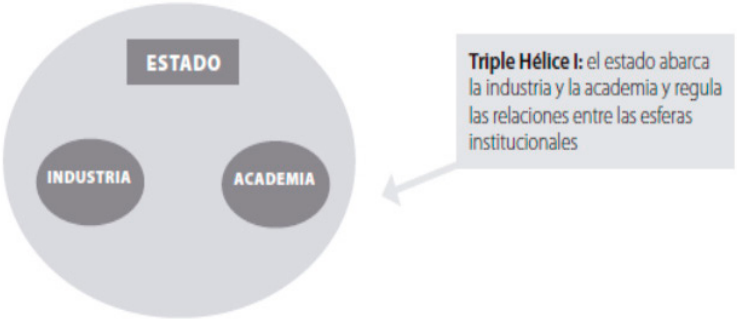

Figura 1. Modelo de Universidad, Empresa y Relaciones Gubernamentales. Fuente: Etzkowitz, H. (2003).

En algunos países de América Latina también se formularon políticas bajo esta versión, aunque de forma más débil. Este modelo es visto en gran medida como un modelo de desarrollo fracasado, ya que implicaba muy poco margen de iniciativas de "abajo hacia arriba" y la innovación se desalentó en lugar de fomentarse. El segundo modelo separa la esfera institucional con una fuerte división de fronteras denominado Triple Hélice II. En este modelo, existe una separación total entre las tres esferas institucionales, claras fronteras marcadas y delimitadas las relaciones entre las esferas. Se ha venido contemplando como un paso para evitar el papel preponderante del Estado. Consta de distintos ámbitos institucionales con fronteras fuertes, divididas y claramente delimitadas las relaciones entre las esferas (Figura 2).

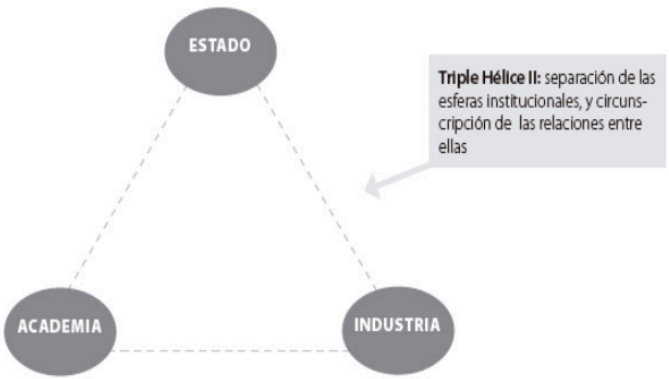

Figura 2. Modelo Laissez Faire de la Universidad, Empresa y Gobierno. Fuente: Etzkowitz, H. (2003).

Sin embargo, Porter y Stern (2001) citado por Jorge Medina (2017) afirman que la innovación no puede ser posible con la interacción de un solo agente de innovación, sino que, constituye un proceso complejo en el que varios actores deben interactuar.

Un tercer modelo, denominado Triple Hélice III (Figura 3) propone que el mundo académico, el gobierno y la industria en conjunto son la generación de una infraestructura de conocimientos en términos de la superposición de las esferas institucionales, en cada uno de ellos el papel de los otros y con organizaciones híbridas emergentes. (Etzkowitz, 2003). La visión integradora del modelo es la que desarrolla el problema de la vinculación. Etzkowitz (2003) ofrece un desarrollo conceptual como una consecuencia evolutiva del proceso de innovación, que es puesta en marcha en un accionar integrador entre la Universidad, Empresa y la participación del gobierno. Es así como la Universidad se involucra en acciones propias de la innovación y los factores que determinan una vinculación entre las dos hélices restantes.



Figura 3. Modelo de la Triple Hélice entre Universidad, Empresa y Gobierno. Fuente: Etzkowitz, H. (2003).

La mayoría de los países están actualmente tratando de alcanzar de alguna forma una triple hélice III, tomándolo, así como el modelo más sistémico y adecuado para lograr un mayor rendimiento de los procesos innovadores. Las diferencias entre las dos últimas versiones de los acuerdos de Triple Hélice en la actualidad generan un interés normativo. La Triple Hélice I es vista como un modelo de desarrollo que ha fracasado. Con muy poco espacio de "abajo hacia arriba" en iniciativas, la innovación fue desalentada en lugar de fomentarse. Sobre el modelo Triple Hélice II implica una política de *laissez-faire*, recomendado actual-

mente como terapia de choque para reducir el papel del Estado en la Triple Hélice I. El modelo de la Triple Hélice consta de tres elementos básicos (Etzkowitz, 2003):

- Supone una mayor importancia en el papel de la Universidad en la innovación a la par con la industria y el gobierno, basado en la sociedad del conocimiento.
- Hay un movimiento hacia las relaciones de colaboración entre los ámbitos institucionales, en lo que la política de innovación es cada vez más un resultado de la interacción y no de una receta de gobierno.
- Además de cumplir con sus funciones tradicionales, cada ámbito institucional también toma el papel de los roles de otros que operan en un eje de su nuevo papel, y en otro de su función tradicional. Una universidad empresarial, que toma los papeles tradicionales de la industria y el gobierno, que es la institución central para innovar en las regiones.

De una forma u otra, la mayoría de las regiones y países están actualmente tratando de lograr alguna forma de Triple Hélice III. El objetivo del gobierno es lograr un entorno innovador que consiste en la creación de las empresas spin off, que son iniciativas para el desarrollo económico basado en el conocimiento, las alianzas estratégicas entre las empresas (grandes y pequeñas) y grupos de investigación académica. Es a partir de esta perspectiva, que la vinculación es una actividad que ha involucrado la participación del gobierno, Empresa, Universidad, con el propósito de desarrollar tanto la innovación y el desarrollo científico. Sin embargo, excluye a sectores de la sociedad que no necesariamente forman parte del sistema productivo empresarial y que pueden llegar a ser usuarios del conocimiento generado.

1.2.3 Triángulo de Sábato

El modelo del Triángulo de Sábato fue planteado por Jorge Sábato y Natalio Botana (1968), en el documento llamado "La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina", en el cual plantearon un triángulo (Figura 4) cuyos vértices son el Gobierno (contenido por los roles institucionales que tienen como objetivo formular políticas y movilizar recursos desde y hacia los otros vértices), las empresas públicas o estructura productiva (contenido por los sectores productivos que

proveen bienes y servicios) y la infraestructura pública científico-tecnológica (contenido por las instituciones de investigación científica y tecnológica públicas), los cuales interactúan en interrelaciones que ocurren en cada vértice, realizadas entre los tres vértices, y extra relaciones entre cada vértice con el exterior.

Maldonado (2008) afirma que el modelo del triángulo de Sábato se presentó como una estrategia para relacionar el Gobierno, las empresas y la infraestructura públicas en ciencia y tecnología en los países de Latinoamérica, ya que la región contaba con la particularidad de que el Estado participaba activamente en el manejo de algunas industrias. El triángulo de Sábato es un modelo de política científico-tecnológica que requiere la presencia de tres agentes. El primero de ellos es el Estado, el cual participa en el sistema como diseñador y ejecutor de la política. El segundo es la Academia que provee de la estructura científico-tecnológica como sector productor y oferente de la tecnología. Y por último el sector productivo, en cual es demandante de la tecnología (Rodríguez H. , 2019). A su vez requiere que estos actores estén relacionados fuertemente y de manera permanente.

Según Sábato y Botana (1968), este es un solo triángulo nacional en el que la sociedad interviene para mantenerlo y responder a las necesidades externas. Aquí radica la principal diferencia con el modelo de la triple hélice, en el cual se plantean múltiples esquemas de interacción.

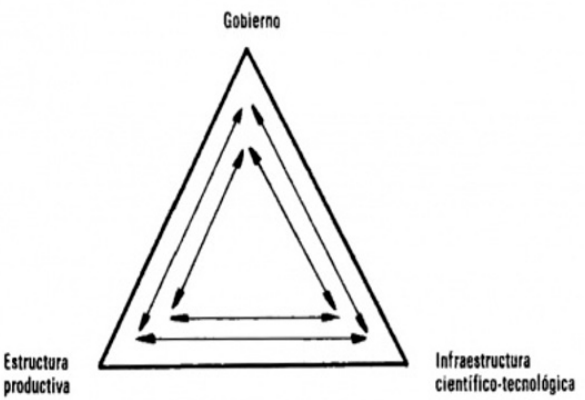

Figura 4. Triángulo de Sábato.
Fuente: Sábato J. y Botana N. (1968).

Los autores se aproximaron al modelo de sistemas de innovación al advertir la imperante necesidad de promover sistemas de relaciones científico-tecnológicas en unidades limitadas, o bien, conglomerados industriales públicos o privados. También afirmaron que la soberanía de los países estaría en juego sin el desarrollo en ciencia y tecnología, debido a la dependencia tecnológica en relación con otros países (Sábato y Botana, 1968). Ejemplo de ello es la llamada "fuga de cerebros" o la emigración de investigadores latinoamericanos hacia infraestructuras científico-tecnológicas del exterior, donde pueden vincularse a un triángulo plenamente capacitado para satisfacer sus demandas.

Una vez revisada la literatura, este trabajo se apoya en el enfoque del SNI porque caracteriza de manera apropiada la Vinculación Universidad-Empresa. Esto debido a que considera tanto a los agentes como a sus interrelaciones para la dinámica del proceso de innovación. Resulta la visión más pertinente porque no promueve una cercanía excesiva entre estos agentes, ni tampoco contempla que deban estar aislados. Por otro lado, la visión del SNI no se contrapone a la responsabilidad social de la academia. Se retoman también, en el contexto de esta investigación, las contribuciones sobre los dos modos de producción del conocimiento.

1.2.4 El modelo Cuádruple Hélice

En el 2006, Carayanis y Campbell, profesores de la Escuela de Negocios de la Universidad de Washington propusieron incluir a la sociedad para mejorar el proceso de innovación. La propuesta se basa en romper las barreras tradicionales de diálogo entre el gobierno, la industria, la academia y la sociedad, al reunir sus puntos de vista multidisciplinarios en un entorno que promueve el trabajo en equipo, la colaboración y el intercambio de ideas (Carayannis y Campbell, 2009). La sociedad no solo usa y aplica el conocimiento y demanda innovación en forma de bienes y servicios, sino que se convierte en parte activa del sistema de innovación. El objetivo de la innovación se vuelve el desarrollo y crecimiento regional, buscando soluciones generales para los problemas de la sociedad, y no productos particulares independientes de las necesidades sociales.

Cada uno de los actores de la Cuádruple Hélice cumple con un papel esencial en el desarrollo económico regional y a través de sus interrelaciones favorecen a la construcción de una sociedad del conocimiento. En el caso de la Universidad, su importancia recae en la edu-

cación y capacitación emprendedora de los egresados, la transferencia de tecnología, así como la intención emprendedora de los estudiantes (Galvao, Mascarenos, Rodrigues, Marques, y Leal, 2017). Por su parte, las empresas contribuyen con la infraestructura tecnológica para la investigación y desarrollo de las industrias de alta y media tecnología para la generación de nuevos productos y servicios técnicos, así como las redes y acciones para el emprendimiento (Afonso, Monteiro y Thompson, 2012)

El gobierno proporciona el apoyo financiero y el sistema de regulación para promover la creación de vínculos entre la Universidad y Empresas a través de programas e instituciones puente como los parques científicos e incubadoras de empresas (Afonso, Monteiro y Thompson, 2012). Mientras que la sociedad civil crea un entorno de competitividad y emprendimiento a través de normas sociales y culturales, así como al exigir productos y servicios de mayor calidad e innovadores (Afonso, Monteiro y Thompson, 2012).

En este sentido, existe un marco teórico muy amplio de investigaciones que resaltan la Cuadruple Hélice desde varios enfoques, sin embargo, los puntos de convergencia de este fenómeno se han identificado mayormente en el contexto de desarrollo regional, transferencia de tecnología e innovación (Del Guidice, Carayannis y Maggioni, 2017). Las tres actividades principales relacionadas con este modelo se enfocan en: la especialización inteligente, la innovación abierta y las empresas de base tecnológica. La especialización inteligente se refiere a una estrategia en la que cada región enfoca sus recursos y esfuerzos en un área específica que pueda desarrollar para competir en la economía global y mejorar la calidad de vida de sus habitantes (Högland y Linton, 2018). Este tipo de actividades se han beneficiado por Fondos Sectoriales y Fondos Mixtos operados a través del Conacyt.

La innovación abierta tiene como objetivo ayudar a las empresas y universidades a compartir sus capacidades de innovación como un medio para el desarrollo y comercialización de nuevas tecnologías (Mejía-Trejo, 2017). Los programas que impulsan esta práctica son el Programa de Estímulos a la Innovación y el Estímulo Fiscal a la Investigación y Desarrollo Tecnológico ambos operados por el Conacyt. Las empresas de base tecnológica son aquellas que se basan en la explotación de una innovación o invención que implique un riesgo tecnológico sustancial (Alarcon y Díaz, 2017). Actualmente son apoyadas por la Incubadora de Empresas de la Camara Nacional de Comercio.

Un ejemplo de la aplicación de este modelo en México lo constituyen las Agendas Estatales y Regionales de Innovación cuyo propósito es "contribuir al desarrollo económico, estatal y regional para aprovechar el potencial innovador de México, a través de una visión compartida entre gobierno, academia, industria y sociedad" (Gobierno de la República, 2020). En función de lo anterior, la vinculación es un insumo fundamental para el cumplimiento de los fines, en donde deben definirse las atribuciones y responsabilidades de las personas y organizaciones involucradas con el propósito de alcanzar un objetivo común.

1.3 Vinculación Instituciones de Educación Superior con el sector productivo desde diferentes perspectivas

La misión de la Universidad pública es ser una institución formadora de profesionistas que, como ciudadanos y personas comprometidas con su país, su estado y su localidad, pongan sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar los bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población local, nacional y mundial, con el empleo justo y respetuoso de las personas y la naturaleza. Así, tanto las universidades como las organizaciones que forman el sector productivo tienen el compromiso de atender necesidades sociales, por lo que sumar esfuerzos y apoyarse es una necesidad para cumplir objetivos. Las interacciones universidad-empresa han sido estudiadas desde las perspectivas de los diferentes actores que están involucrados en estas actividades, así como su comportamiento en diferentes áreas del conocimiento.

A continuación, se presenta un análisis desde diferentes perspectivas de órganos rectores de las IES que refieren la importancia de la vinculación a través de coadyuvar en el diseño de políticas públicas a partir del impulso hacia la innovación y actualización de planes de estudio de la oferta educativa de las IES con el objetivo de ampliar las posibilidades de aprendizaje profesional y combinación de estudios y trabajo, intercambio de personal y revisión de planes de estudio mejor adaptados a la práctica profesional y con la finalidad de emprender.

1.3.1 Perspectiva de la Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte de sus planes de desarrollo, ha generado acciones de vinculación con el objetivo de mejorar la pertinencia de la educación superior, impulsar la cultura emprendedora, fomentar la investigación y desarrollo científico, desarro-

llar la competitividad, promover el desarrollo de servicios tecnológicos y otros servicios profesionales, para lograr con ello satisfacer las necesidades planteadas por los sectores privado, público, social y académico del país.

Para la SEP, los esquemas o modalidades de vinculación entre el sector productivo e industrial más representativos se presentan en la Figura 5. La vinculación Universidad - Sector Productivo puede adoptar diversas modalidades; donde el desarrollo y la transferencia tecnológica son oportunidades para viabilizar dicha vinculación. Se puede empezar por la prestación de servicios especializados y programas de capacitación, posteriormente, pueden hacerse algunos contratos de consultoría y asistencia técnica en áreas donde la universidad tenga un alto nivel de competencia. Finalmente, se podrá pasar a la fase superior relacionada con la investigación.

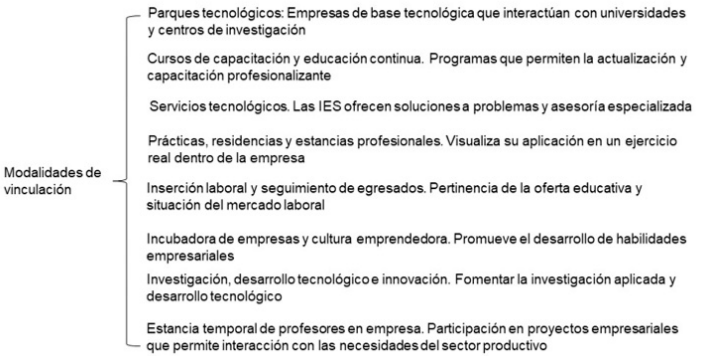

Figura 5. Esquemas de vinculación entre el sector académico e industrial de acuerdo con la SEP.
Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública (2013).

La SEP establece niveles e indicadores de vinculación que considera precursoras de la generación de proyectos de I+D, lo cual permite realizar un análisis exploratorio de dicha relación, manteniendo las principales características y agregando la colaboración a nivel nacional y a nivel internacional, de tal forma que puedan ser clasificadas según su nivel de especialidad en:

Nivel básico de vinculación
1. Prácticas profesionales
2. Inserción laboral
3. Intercambio de personal
4. Cuerpos colegiados

Nivel medio de vinculación
1. Capacitación
2. Consultoría
3. Servicios tecnológicos

Nivel alto de vinculación
1. Incubadora de empresas de base tecnológica
2. Parques tecnológicos
3. Proyecto de I+D nacionales
4. Proyecto de I+D internacionales

Es importante mencionar que los niveles e indicadores propuestos por la SEP y anteriormente descritos (SES, 2016) serán consideradas para su medición y análisis en el modelo propuesto para esta investigación, ya que es posible que puedan tener una mayor eficacia e impacto en la vinculación IES Públicas-Sector productivo e industria para la generación de proyectos de I+D. Los procesos de innovación constituyen un modo distinto de entender el cambio universitario, considerando dimensiones y nuevos problemas en el campo de la planeación en fases relativamente críticas de expansión de los sistemas nacionales de educación superior. Este modo distinto se orienta explícitamente a la construcción de modelos y cursos estratégicamente alternativos a los cursos históricos de las universidades.

1.3.2 Perspectiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La ANUIES es una organización no gubernamental de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para pro-

mover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019).

Con el fin de fomentar procesos académicos más horizontales, transdisciplinarios e interinstitucionales, la ANUIES convocó en el año 2005 a sus afiliadas para generar dinámicas de colaboración, coparticipación y corresponsabilidad a partir de la definición de proyectos con objetivos comunes (Lopez, 2005). Resultado de ello se integraron redes de colaboración que han permitido agrupar a representantes de diversas instituciones con el fin de generar proyectos, propuestas y acciones de mejora en temas educativos específicos y establecidos en su normatividad. Actualmente operan cinco Redes Regionales de Vinculación: Centro Occidente; Centro Sur; Sur Sureste; Noreste y Noroeste.

En 2007, se creó el Sistema de Información para la Vinculación Universitaria (SIVU) en el cual se registran, sistematizan y difunden actividades, proyectos y programas de vinculación para las entidades y dependencias de educación superior, con el objetivo de apoyar el fortalecimiento de la vinculación institucional (Hernández, 2012). A finales del 2012, la ANUIES publicó el plan de desarrollo de la Red Nacional de Vinculación en el cual se plantearon las principales líneas de acción para el desarrollo académico de la vinculación las cuales se resumen en:

- La existencia de cuerpos académicos multidisciplinarios e interdisciplinarios que participen en actividades de generación y aplicación de conocimientos con un alto grado de consolidación y con vocación en el desarrollo de las acciones de vinculación.
- La creación de Comités de Vinculación, patronatos y fundaciones, con la participación del sector privado y gubernamental, que permiten promover, desarrollar y evaluar programas de vinculación tendientes a identificar demandas de desarrollo del sector productivo
- La definición de políticas y estructuras institucionales flexibles para el desarrollo de los proyectos de vinculación y esquemas de evaluación apropiados del producto resultado de ellos (Hernández, 2012).

Como se puede observar, la propuesta de la ANUIES hace hincapié en la necesidad de fortalecer a la vinculación de las IES para incrementar su pertinencia social, y que, en conjunto con el sector productivo, coadyuve

al desarrollo estratégico de acciones que beneficien al país. El modelo bajo el cual opera el SIVU establece de manera institucional que la vinculación se lleva a cabo desde las entidades académicas y dependencias de cada IES, agrupando y ordenando la información bajo los rubros de:

- Formación profesional y actualización docente dentro de las que se encuentran: prácticas profesionales, estadías científicas, becas de las empresas para la formación profesional e investigación, actualización de académicos, proyecto emprendedor, intercambio académico de estudiantes.
- Investigación y desarrollo tecnológico: diagnóstico de investigación básica y aplicada; diseño, innovación o desarrollo documental, innovac
- ión y desarrollo tecnológico; transferencia, aplicación, administración y gestión de la innovación tecnológica; investigación conjunta; creación de parques tecnológicos y científicos.
- Servicios: elaboración de metodologías de asesoría, consultoría, asistencia técnica, elaboración de diagnósticos; dictámenes técnicos, certificación; diseño de software.
- Actualización y capacitación: cursos, diplomados, seminarios, talleres, capacitación por medios electrónicos, cátedras especiales
- Divulgación de la ciencia y difusión de la cultura, el arte y deporte: divulgación científica, cultural, artística, deportiva, televisión, producción radiofónica, ciclos de cine, ferias, foros (Red Nacional de Vinculación, 2012).

De aquí se deriva que el área de vinculación en las IES tiene como objetivo mantener relaciones de cooperación con el entorno especialmente con los sectores productivos, de servicios, gubernamental y educativos, con el propósito de trascender en el ámbito estatal, nacional e internacional en materia de docencia, investigación y extensión, lo que le permite a la universidad potenciar el desarrollo de servicios de educación continua y de la industria, fortaleciendo la imagen institucional y la generación de recursos adicionales.

Las universidades que han estado trabajando más cerca del SIVU son: La Universidad Veracruzana, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, el Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste AC., la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Baja California Sur y la Universidad Autónoma de Chiapas. Derivado de las

actividades desarrolladas en las Redes Regionales de Vinculación se han llevado a cabo diversos foros nacionales y regionales de vinculación de IES con el SP cuyo objetivo ha sido el de analizar desde la perspectiva de casos exitosos de vinculación los factores clave que los condujeron al éxito, con el propósito de diseñar estrategias de las IES con el SP.

A continuación, se enlista un resumen de recomendaciones y estrategias en materia de vinculación Universidad Empresa aportado por expositores participantes en el 2do. Foro de Innovación y Transferencia de Tecnología de la Red de Vinculación de la Región Centro-Sur de la ANUIES con sede en la Universidad Autónoma de Chapingo en 2017:

- Las estrategias de vinculación relacionada con la transferencia de tecnología recomiendan que el perfil del investigador vaya más allá de sus conocimientos y habilidades en investigación, sino que deben conocer la problemática de la empresa y tenga la capacidad de establecer comunicación con el SP a fin de detectar proyectos de investigación aplicada o de asesoría técnica.
- Las relaciones interpersonales son necesarias en un proceso de vinculación, porque estimula la comunicación y cooperación al generarse confianza e interés mutuo. Identificar capacidades y voluntad de los actores para resolver un problema contribuye al logro de los objetivos de vinculación plasmando en un plan previamente establecido para tal fin.
- Introducir políticas que permitan fomentar más la vinculación entre la estructura productiva mexicana y el sistema de producción del conocimiento.
- Considerar como factores de éxito para la innovación el fomento de relaciones internacionales, realizar una vinculación eficaz y detectar las habilidades en los universitarios y desarrollarlas en beneficio de la innovación, generar conocimiento en materia de innovación, no crear centros de producción del conocimiento como monopolios.
- Las empresas deben hacer el esfuerzo por vincularse para cubrir sus necesidades, deben fortalecer sus áreas de investigación y desarrollo, las IES deben formular propuestas de valor acordes a sus capacidades y mercados meta, la vinculación universidad-empresa deberá contar con una capacidad de aprendizaje bidireccional en diversos niveles de complejidad.

1.3.3 Perspectiva para Organismos Acreditadores Nacionales

En la década de los setentas, se identificó la necesidad de realizar ejercicios de evaluación en las universidades. En 1978, se expidió la Ley Federal de Coordinación de la Educación Superior, la cual establece que la Federación fomentará la evaluación de la educación superior con la participación de las instituciones. En los ochentas, se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), diseñando la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción: la evaluación institucional, la evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y funciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares académicos. A partir de los noventas se inician las evaluaciones externas a las universidades.

Como resultado se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con el objetivo de realizar evaluaciones diagnósticas de los programas académicos, de las funciones de administración y gestión, así como de las actividades sobre difusión y extensión de la cultura, autorizándose para tal fin el Consejo de Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C. (FIMPES) para el caso de instituciones particulares.

La vinculación es definida por COPAES como la función sustantiva de una IES a través de la cual se relaciona con el sector productivo, público y social del ámbito local, regional, nacional e internacional con el fin de aplicar el conocimiento y difundir los servicios que presta. (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2015). Los CIEES y FIMPES la conceptualizan como la función sustantiva, a través de la cual se relaciona con otras IES y los sectores sociales, público y privado del ámbito local, regional, nacional e internacional con el fin de extender y difundir el conocimiento y los servicios que presta.

Una adecuada gestión de la relación universidad empresa tiene un fuerte impacto en la pertinencia de las IES. La eficacia en la identificación de problemas del sector empresarial y su introducción consecuente hacia las estructuras académicas y científicas de la institución universitaria conlleva a una mayor pertinencia a los planes de estudio, programas de asignaturas, investigaciones y proyectos de vinculación, aspecto para atender y formar parte de los sistemas de educación superior en la región latinoamericana, donde aún no toma solidez este proceso. La gestión de la relación Universidad-Empresa, requiere la atención de los

niveles de la estructura académica y científica de las universidades; que se traduzca en estrategias y acciones en las actividades de interfaz entre ambos actores del desarrollo socioeconómico del entorno. No existe un modelo o una metodología única para desarrollar estas relaciones, pero si el sistema de gestión que se implemente debe observar las particularidades y características institucionales y contextuales, y que aleje la espontaneidad y la individualización de las acciones que se realicen.

A continuación, se presenta dos tablas comparativas de los diferentes indicadores de vinculación que evalúan los organismos acreditadores en México. De la Tabla 1 es importante resaltar que para FIMPES y COPAES, la vinculación productiva forma parte de la función sustantiva de Extensión y Vinculación. Esto compete a que las IES deben formalizar convenios con el sector empresarial, crear y mantener la bolsa de trabajo, elaborar programas de seguimiento de egresados y de educación continua, así como reforzar la comunicación entre los sujetos involucrados para la formalización de la vinculación productiva.

Tabla 1. Indicadores de vinculación referentes para los procesos de Acreditación de Programas Académicos con criterios establecidos por FIMPES y COPAES.

Organismo	Indicadores que mencionan la palabra vinculación
FIMPES	4.6 La institución desarrolla actividades de extensión y demuestra la congruencia de estas con su filosofía institucional.
	4.8 La institución demuestra que los convenios celebrados contribuyen al cumplimiento de las expectativas señaladas en los perfiles de egreso.
COPAES	Formación integral
	5.4.3 ¿Se operan mecanismos de vinculación escuela-familia?
	Extensión-Vinculación
	7.1.1 ¿La institución mantiene convenios con organismos del sector público, privado y social?
	7.1.2 ¿Existe vinculación con el sector productivo? (visitas técnicas a empresas, prácticas escolares y/o estancias profesionales)
	7.1.4 ¿Existen apoyos del sector productivo para laboratorios y/o talleres?
	7.1.5 ¿El 30% de la matrícula de estudiantes realiza actividades vinculadas con el sector productivo?
	7.2.2 ¿Existen instrumentos para evaluar el desempeño de los egresados en el mercado laboral?
	7.2.3 ¿Se cuenta con mecanismos para incorporar los resultados de las encuestas a egresados y empleadores a la reestructuración del plan de estudios?
	7.3.4 ¿Se participa en redes de colaboración nacionales y extranjeras que fortalezcan al programa académico?
	7.5.1 ¿Cómo mínimo se tienen 10 proyectos de extensión?
	Educación continua.
	Proyectos Especiales.
	Servicio Social en instituciones del sector público, privado y social.
	Prácticas y/o estancias profesionales.

Fuente: Elaboración propia con información del marco de referencia de organismos pertenecientes a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2017.

Por su parte, CIEES establece que la vinculación es una estrategia transversal a las funciones de docencia, de investigación, preservación y difusión de la cultura, lo que les permite a las instituciones universitarias contribuir en la atención de problemas y la generación de investigación y desarrollo, innovación, producción, comercialización y sustentabilidad, entre otros (Tabla 2).

Tabla 2. *Indicadores de vinculación referentes para procesos de Acreditación de acuerdo con los criterios establecidos por CIEES*

Indicadores que mencionan la palabra vinculación
1) Normatividad y políticas generales
3. Marco Normativo Institucional. Efectividad de las disposiciones normativas que regulan el desarrollo del programa educativo en relación con la celebración de acuerdos con organismos de los sectores público y privado.
5) Personal académico
26. Carga académica diversificada. Adecuación de la distribución de cargas académicas en relación con: participación del profesorado en las actividades de vinculación; la gestión y organización de las actividades de vinculación y la promoción de la participación de estudiantes en proyectos de vinculación.
31. Formas de organización del trabajo del personal académico. Existencia y funcionamiento de programas que apoyen actividades de vinculación.
59. Vínculos formales. Efectividad, impacto y vigencia de los convenios, proyectos, contratos con los sectores de la sociedad y con otras instancias nacionales o internacionales, en particular con:
a) El sector productivo, gubernamental y de servicios.
b) Asociaciones no gubernamentales (Fundaciones, Organizaciones filantrópicas, entre otros).
60. Fuentes extraordinarias de financiamiento. Efectividad de las acciones para la obtención de recursos extraordinarios.
61. Evolución del programa. Pertinencia de la evolución del programa y su impacto en la planeación, con base en estudios de:
b) Egresados: formación disciplinaria, profesional y social; prospectiva del desarrollo disciplinario y de demanda profesional de acuerdo con el desarrollo socioeconómico local, regional o nacional.

Fuente: Elaboración propia con información del marco de referencia de organismos pertenecientes a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2017.

CIEES plantea la importancia de que las IES realicen actividades que coadyuven al proceso de vinculación como la realización de foros nacionales y regionales de vinculación y reuniones específicas para la concertación de acciones de las IES con el sector productivo, así como la organización de cursos de capacitación y de gestión de la vinculación, entre otras actividades que propicien el mejoramiento de la vinculación de las universidades con el sector productivo. La vinculación es una actividad sustantiva e integral, a través de la cual establece procesos permanentes de interacción con el entorno social, de la función de docencia, investigación y extensión mediante acciones de beneficio mutuo que proporcionan la distribución del conocimiento, el intercambio de saberes y la retroalimentación del modelo educativo, a fin de garantizar su pertinencia, así como el posicionamiento y reconocimiento de profesores, estudiantes y egresados.

Las recomendaciones de evaluaciones externas sirven de parámetro para la mejora continua; es por lo que la teoría de la vinculación productiva debe recaer en una visión integral plasmada en una política en donde se beneficia el estudiante, se mejoran los procesos académicos, impacto en los programas y planes de estudio, colaboración entre el sector productivo con la universidad y viceversa.

1.3.4 Perspectiva en Organismos Internacionales

La vinculación universidad-empresa tiene como finalidad la transferencia de conocimiento y tecnología, que son los insumos de la economía que mueven los sistemas nacionales de innovación, por lo que el entendimiento de las características que impulsan su flujo entre los diferentes actores es fundamental. En los últimos años se ha mantenido una tendencia al aumento de la demanda de educación superior, generando mayor masividad en el acceso a este nivel educativo. Lo que ha condicionado la reestructuración de los sistemas de evaluación y acreditación de las universidades. Retos que establecen la necesidad de mayores vínculos con la sociedad y el sector productivo que las rodea. Y aunque el financiamiento a las universidades públicas también ha evolucionado positivamente, no obstante, existen limitaciones en este aspecto, el crecimiento de la matrícula, las exigencias de pertinencia e impacto unido al crecimiento de las universidades privadas; obligan a diversificar las fuentes financieras de las IES.

En Estados Unidos, la acreditación tiene más de cien años de antigüedad. Surgió a raíz de la preocupación por proteger la salud y la

seguridad pública, así como por servir al interés público. En este país, los organismos privados sin ánimo de lucro están diseñados para este propósito. La revisión externa de la calidad de la educación superior no es una tarea gubernamental. Eaton (2007) al realizar un análisis sobre la estructura de los procesos de acreditación en Estados Unidos destaca que "la característica prevalente es su descentralización y complejidad, lo cual es un reflejo de la educación superior estadounidense" (p. 277). La educación superior se compone de instituciones que otorgan títulos de grado e instituciones que otorgan títulos de grado medio. Éstas pueden ser públicas o privadas, con programas de dos o cuatro años, con o sin ánimo de lucro.

La vinculación es un elemento importante en el trabajo de formación profesional dentro de las actividades sustantivas de las IES, por lo que se considera importante por los organismos acreditadores para destacar la calidad educativa pertinente al sector productivo. La Tabla 3 muestra algunos de los criterios que utilizan los organismos internacionales para la evaluación y acreditación:

Tabla 3. *Criterios que se utilizan para la evaluación y acreditación.*

Criterios Estándar de organismos de acreditación no gubernamentales	Criterios Estándar de organismos de acreditación gubernamentales
Aumentar la calidad académica. Las instituciones y programas educativos cuentan con protocolos para determinar si se cumplen los criterios estándar de calidad. Mostrar la rendición de cuentas. Se cuenta con criterios estándar que proporcionen información coherente y fiable de los estudiantes, con el fin de fomentar la confianza y las inversiones públicas continuas. Fomentar, el autoexamen y planificar los cambios y las mejoras necesarias. Se fomenta el autoexamen para promover el cambio y las mejoras necesarias a través de la autoevaluación continua en las instituciones y los programas. Los organismos acreditadores llevan a cabo un autoexamen de sus actividades de acreditación. Disponer de suficientes recursos. Los organismos acreditadores tienen y mantienen recursos previsibles y estables servicios	Éxito. Existen indicadores de rendimiento en relación con la evaluación para obtener un título o licencia profesional y tasas de ocupación laboral. Datos de la extensión del programa y los objetivos de los títulos de grado o las titulaciones ofrecidas. Registro de las quejas de los estudiantes recibidos por el organismo, o de las que tenga a su disposición. Registro del cumplimiento de las responsabilidades del programa de la institución, de conformidad con el apartado IV de la Ley, basado en los datos más recientes sobre las tasas por defecto de préstamos a estudiantes proporcionadas por el Ministerio, los resultados de las auditorías financieras o de cumplimiento, las revisiones del programa y cualquier otra información que el Ministerio pueda facilitar al organismo

Fuente: Elaboración propia con información de Eaton J. (2007).

Para esto, se debe lograr una elevada implicación de autoridades, docentes y alumnos; La especialización que exige la relación universidad-empresa, reclama la existencia de alguna estructura estable que coordine la implementación de estrategias y la ejecución de acciones.

2. Problema

2.1 El proceso de vinculación en la Institución Pública de Educación Superior mexiquense

Desde su creación, la IPES mexiquense comprendió la conveniencia de atender y agrupar las solicitudes de apoyo diverso de sus miembros, así como de la sociedad en general y el sector productivo (Universidad Autónoma del Estado de México, 1996). Como respuesta directa a la sociedad mexiquense, se originó la Secretaría de Extensión y Vinculación, cuya función principal se encuentra plasmada en el Estatuto de la IPES mexiquense (1996), la cual ha diseñado proyectos de apoyo a la comunidad universitaria, vinculación con los sectores público, privado y social, entre las que destacan: actividades de fomento a la cultura emprendedora, desarrollo de proyectos de investigación con el sector productivo, capacitación continua presencial y a distancia, servicio social y prácticas profesionales. Como dependencia perteneciente a la IPES la Secretaría de Extensión y Vinculación:

> Gestiona, formula, fomenta e impulsa una política de proyectos y programas específicos relacionados a los servicios al universitario, al desarrollo emprendedor y empresarial, a la cultura global y lenguas extranjeras, así como a la cooperación nacional e internacional, mediante mecanismos innovadores de extensión y vinculación en colaboración directa con los sectores público, privado y social del Estado de México que permitan el desarrollo y la innovación en las distintas áreas del conocimiento (Universidad Autónoma del Estado de México, 2011, p. 5).

Desde entonces, la IPES mexiquense ha crecido con un sentido de responsabilidad social y con un interés particular por encauzar sus esfuerzos en la formación de individuos reorientado la constante labor de formación y profesionalización en las distintas áreas de conocimiento, disciplinas técnicas y científicas y de la toma de conciencia que genera la educación superior en el individuo para responder a las demandas actuales de la sociedad y sus distintos sectores. En la IPES mexiquense, la vinculación se manifiesta a través de la enunciación que se hace en el Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI 2017- 2021), en el que se señala que:

> A través de las funciones sustantivas de extensión y vinculación, se dispone de los productos de su actividad académica al servicio de la sociedad y crea vínculos cotidianos de trabajo con los sectores público, privado y social; esta dinámica constituye de forma consistente una relación multidireccio-

nal mediante la cual los universitarios intervienen con actitud proactiva en la problemática de su entorno (Barrera, 2017, p. 50).

Este documento plantea tres objetivos específicos relacionados con la vinculación y que son los siguientes:

- Ampliar el aprovechamiento de los recursos y capacidades de la institución, mediante mecanismos más amplios y eficientes de vinculación con los sectores público, privado y social.
- Incrementar la generación de proyectos de negocio mediante el impulso a la cultura emprendedora y el desarrollo empresarial.
- Contribuir, a través de programas y servicios de mayor cobertura, eficacia y equidad, al mayor aprovechamiento académico de los universitarios, y su permanencia escolar.

Al mismo tiempo, en su Plan de Desarrollo 2017-2021 se considera un conjunto de programas enfocados en la vinculación, (Tabla 4) en los que se plantean objetivos cuyo alcance se dirige a la consolidación de procesos internos y externos que fortalecen esta función sustantiva.

Tabla 4. Programas institucionales del PRDI 2017-2021 relacionados con acciones de vinculación.

Programa Institucional	Objetivo
Innovación y desarrollo	Promover la realización de programas y proyectos de investigación, innovación y desarrollo que contribuyan al fortalecimiento de los programas educativos, al progreso científico, humanístico, tecnológico y a la innovación, así como a incrementar el nivel de avance de la sociedad bajacaliforniana en los contextos nacional y global, procurando un equilibrio entre la generación del conocimiento básico, el económicamente relevante y el socialmente útil.
Vinculación y colaboración	Fortalecer los esquemas de vinculación y colaboración de la Universidad con los sectores público, social y empresarial que contribuyan a ampliar y vigorizar su participación en la atención de problemáticas del estado de México y del país

Internacionalización	Internacionalizar las actividades universitarias y fortalecer la participación de la IPES mexiquense en redes internacionales de formación universitaria y de generación y aplicación innovadora del conocimiento.
Arte, cultura y deporte	Contribuir a la formación integral de los alumnos, así como a mejorar el nivel de bienestar de la comunidad universitaria y de la sociedad mexiquense.

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021

Las modalidades de vinculación prevalecientes en la IPES mexiquense se establecen en actividades como el servicio social, las prácticas profesionales, estancias de investigación, proyectos de desarrollo tecnológico, actualización de conocimientos, proyectos de asesoría, mejoramiento de procesos y productos y transferencia de tecnologías, determinándose cinco modalidades diferenciadas por sus fines y acciones: 1) Formación Profesional. Brindar una formación práctica de lo aprendido en clase y permitir al estudiantado visualizar su aplicación en un ejercicio real dentro de la empresa. 2) Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico. Se ofrecen soluciones a problemas y prestación de apoyos diversos por medio de Centros de Investigación y Servicios Externos, con la capacidad de ofrecer servicios especializados de atención a las necesidades de las organizaciones empresariales. 3) Educación Continua. Programas de capacitación y desarrollo destinados a profesionistas para actualizar sus conocimientos relacionados con el ejercicio de su profesión. 4) Inserción laboral y seguimiento de egresados. Con base en estudios de seguimiento de egresados, se obtienen recomendaciones sobre la pertinencia de la oferta educativa y la situación del mercado laboral en los distintos sectores sociales y económicos. 5) Promoción de una cultura emprendedora. Mediante concursos, se promueve en los alumnos el desarrollo de habilidades empresariales permitiéndoles desarrollar sus ideas innovadoras de negocio para que puedan canalizarse a incubadoras de empresas.

Los archivos que guarda la Secretaría de Vinculación y Extensión incluyen el detalle de los convenios internacionales suscritos, los proyectos de investigación gestionados bajo convenios nacionales e internacionales, presupuestos, reportes de viajes al interior y exterior del

país, reportes de actividades realizadas para las unidades académicas, nóminas de estudiantes becados, nómina de estudiantes y docentes que han realizado pasantías internacionales, entre otros.

La IPES mexiquense no cuenta específicamente con un modelo de vinculación. Se contempla como función que se ejerce tanto de manera interna como externa y que es transversal a las tres funciones sustantivas de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión. A partir de la revisión de distintos documentos y normativas institucionales, así como del diagnóstico realizado a los procesos de vinculación de la Institución, se desarrolló el esquema de Vinculación que se presenta en la Figura 6:

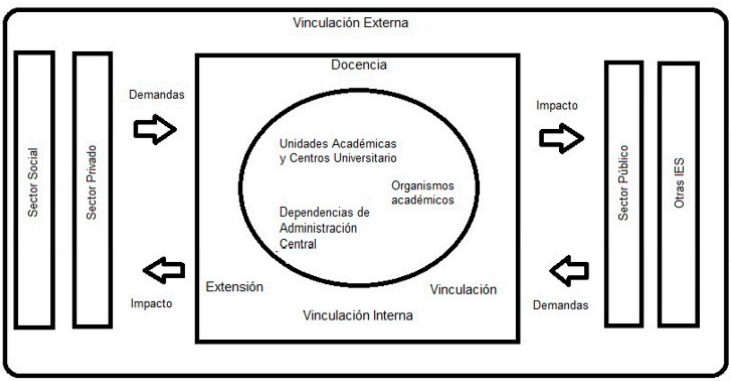

Figura 6. Esquema de Vinculación de la IPES mexiquense.
Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Extensión y Vinculación, de la IPES mexiquense

El objetivo de la vinculación interna es promover lazos de colaboración hacia el interior de la institución que coadyuven en el fortalecimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión; así como para el desarrollo sostenido de la universidad. La vinculación interna comprende la colaboración entre las distintas instancias de la universidad, como son los Organismos Académicos (22 Escuelas y Facultades), tres Unidades Académicas y cinco Centros Universitarios, así como las dependencias que conforman la Administración Central de la IPES mexiquense. Entre estos, se llevan a cabo distintos procesos de vinculación, como son: los programas educativos conjuntos, proyectos de investigación conjunta, intercambio estudiantil, convenios conjun-

tos, intercambio académico, actividades culturales y servicio social, entre otros.

La vinculación externa busca mantener una relación directa con su entorno, encaminando sus esfuerzos hacia la generación de alianzas y relaciones de cooperación e intercambio con los distintos sectores de la sociedad. A partir de un enfoque en el que la vinculación se considera una función sustantiva, pero al mismo tiempo transversal a las funciones de docencia, investigación y extensión, la vinculación externa ha operado en procesos que contribuyen a la consolidación de estas funciones y al crecimiento y desarrollo institucional; al tiempo que aporta conocimiento, innovación y tecnología que promueve el desarrollo del entorno estatal, nacional e, inclusive, internacional.

Las entidades con las que se mantiene vinculación externa son principalmente: sector social (organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales), sector privado (también llamado sector productivo o empresarial), sector público (gobierno en sus tres niveles: municipal, estatal y federal) y otras IES (tanto públicas como privadas, del ámbito nacional e internacional). Como se puede observar, la vinculación en la IPES mexiquense se lleva a cabo desde las entidades académicas. Sin embargo, esta no ha sido una tarea sencilla debido a los diversos obstáculos culturales y estructurales con los que se topan los investigadores emprendedores, los empresarios, las autoridades universitarias y los funcionarios públicos que desean fomentar el emprendimiento, la venta del conocimiento y la innovación.

Con el objetivo de apoyar al fortalecimiento de la vinculación institucional, en 2015 se creó el sistema de información "Observatorio de Vinculación", en el cual se registran, sistematizan y difunden las actividades, proyectos y programas de vinculación por cada organismo académico. En ese mismo año se estableció dentro de la Institución la Red Interna de Vinculación con el objetivo de constituirse como la instancia de comunicación y orientación formal, entre la Universidad y su entorno. Está integrada paritariamente por responsables del área de vinculación de organismos y espacios académicos y por miembros seleccionados entre los representantes de los sectores sociales y productivos, de egresados de la IPES mexiquense y de colegios y asociaciones de profesionistas. El beneficio de la conformación de esta Red ha sido que la IPES recibe las aportaciones de experiencia y conocimiento por parte del sector externo, para fortalecer sus programas y planes de estudio, de tal forma que a través de la docencia, investigación y servicios se cubran las necesidades reales de los sectores sociales y productivos.

Desde 1998, la IPES mexiquense estableció su primera incubadora conocida como Incubask ubicada en el Municipio de Tecámac, Estado de México, misma que contó con la participación del gobierno estatal y con la asesoría de especialistas provenientes del País Vasco. A partir de entonces, la IPES ha ampliado su número de incubadoras contabilizándose 10 hasta el momento: Incubask, Incubadora de empresas de Toluca, Incubadora C.U. Ecatepec, Incubadora C.U. Texcoco, Incubadora CAPYME (Facultad de Contaduría y Administración), Incubadora Geoespacial (Facultad de Geografía), Incubadora C.U. Valle de Chalco, Incubadora C.U. Valle de México (Atizapán), Incubadora Tenancingo, Incubadora Tejupilco e Incubadora Nezahualcóyotl.

Estas incubadoras trabajan con estándares de calidad internacional que en 2008 fue certificado bajo la norma ISO 9001:2000. Durante el año 2019, las incubadoras de empresas proporcionaron 1,614 servicios de tutoría, asesoría y consultoría, correspondiendo 933 a Toluca y 681 a otras regiones del Estado de México, de forma que se logró atender 205 proyectos empresariales e integrar a 73 universitarios a las actividades de desarrollo empresarial (Barrera, 2019). Las incubadoras de la IPES mexiquense dependen de la Secretaría de Extensión y Vinculación que, a su vez, encomienda a la Dirección de Desarrollo Empresarial la coordinación de las actividades encaminadas a promover la incubación entre la sociedad en general y gestionar fondos públicos y privados para el desarrollo y consolidación de las incubadoras (Universidad Autónoma del Estado de México, 2019).

La docencia dentro del proceso de vinculación de la IPES mexiquense cobra gran relevancia, al generar impacto tanto interno en la formación de estudiantes, en la actualización de la planta docente y en la mejora de los planes y programas de estudio; como externo, en la atención a las demandas del entorno y en la contribución social de la universidad. La docencia en la vinculación tiene dos actores principales: académicos y estudiantes. Para el caso de los académicos, esto se acota a los aspectos de: formación y actualización docente, movilidad académica e investigación.

En cuanto a la formación integral de los alumnos, la IPES cuenta con varios programas y acciones de vinculación bajo la coordinación de la Dirección de Extensión Universitaria como es el caso de las Brigadas Universitarias Multidisciplinarias, Es un programa formativo en el que participan los estudiantes de licenciatura en el cual el participante debe completar un total de 300 horas, realizando actividades de apoyo

a la comunidad. Por lo tanto, no se requiere un perfil profesional, pues el objetivo principal que se persigue es consolidar en el estudiante un sentido de responsabilidad social y fortalecer su formación en valores. A través de este programa, la IPES cumple su misión social, apoyando las necesidades de diferentes grupos comunitarios a través de las actividades que los estudiantes realizan.

Por su parte, el Servicio Universitario de Empleo tiene la función de apoyar a los estudiantes en el Programa de Prácticas Profesionales, así como el Programa de servicio social y la búsqueda de fuentes de empleo tanto para estudiantes como egresados. Este sistema opera tanto para la vinculación interna como externa. Por otro lado, la IPES mexiquense ha establecido la investigación como una de sus funciones sustantivas, fortaleciéndola constantemente mediante el trabajo colegiado de cuerpos académicos y redes de colaboración de carácter nacional que han incorporado nuevas variables a la producción del conocimiento que subrayan el papel de la investigación científica como un factor preponderante para el crecimiento económico y el desarrollo social del país.

La función sustantiva de investigación está presente también en el tema de vinculación. La institución promueve entre sus académicos tanto de licenciatura como de posgrado la implicación en actividades de investigación, y estimula la captación de recursos para investigación a través de convocatorias para el desarrollo de proyectos de investigación tanto internas como externas, o bien, a través de la contratación por alguna entidad externa, que demanda este servicio a la IPES, así como en la celebración de convenios cuyo objetivo sea precisamente el de la investigación. Actualmente la IPES mexiquense destina a la investigación 11.1 % de su presupuesto, lo que representa 37.9 millones de pesos (Barrera, 2019). Esta cifra es muy superior a los años anteriores, sin embargo, todavía representa la mitad del gasto para apoyo académico-administrativo (22.8 % del gasto universitario).

En la IPES mexiquense se realizan proyectos de investigación básicamente bajo dos modalidades. En la primera se encuentran los proyectos que se generan por un académico o grupo de académicos con la finalidad de contribuir a la generación de conocimiento en un campo de conocimiento. Para el financiamiento de éstos, los académicos tienen la opción de atender a la Convocatoria interna que realiza la universidad, o bien a diversas convocatorias externas de organismos de financiamiento como las establecida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología

(COMECyT) por mencionar algunos. Por otro lado, están los proyectos de investigación cuya ejecución se realiza bajo contrato, es decir, como servicio que se presta a alguna organización que así lo requiere. En este caso, la investigación, aunque genera conocimiento, se centra en atender la solicitud que el contratante realiza.

Actualmente, la IPES cuenta con fortalezas institucionales que le permiten ser referente nacional dentro del desarrollo de investigación aplicada y de desarrollo tecnológico, tal es el caso del Centro de Investigación en Química Sustentable. Sin embargo, no ha logrado consolidar esquemas de vinculación con el sector productivo a efecto de unificar ciencia, tecnología e innovación con el desarrollo social y productivo debido a la falta de recursos humanos y financieros, para lo cual es necesario fortalecer redes de colaboración interinstitucional, así como vincular la generación y aplicación del conocimiento con el sector productivo para aprovechar las oportunidades que la industria del Estado de México ofrece.

2.2 La difícil vinculación Universidad Empresa en México

Las IES mexicanas son poseedoras de largas trayectorias y han logrado establecer estrechas relaciones con el SP desde sus inicios. En el año de 2010, la SEP y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), con el fin de actualizar los datos sobre la vinculación Empresa-Universidad a nivel nacional, y también con la idea de obtener alguna información adicional que permita avanzar en el diseño de políticas públicas para reforzar los mecanismos de vinculación, levantó la Encuesta Nacional de Vinculación en Instituciones de Educación Superior (ENAVI) y la Encuesta Nacional de Vinculación en Empresas (ENAVES) y cuyos resultados se dan a conocer en 2012, muy similar al ejercicio realizado por Casalet y Casas en 1998. Si se comparan en términos muy generales las encuestas ENAVI-ENAVES con los de Casalet y Casas, se muestra que la vinculación Empresa-Universidad en México, si bien ha avanzado, ha sido escasa en más de quince años si se toma como referencia el avance de otros países (Cárdenas, Cabrera, y Arellano, 2012).

Lo anterior permite reflexionar la razón por la cual la vinculación entre las IES y el SP no encuentra el camino propicio para generar círculos virtuosos. Se requiere de mecanismos que permitan visualizar con anticipación escenarios adversos y concebir oportunidades a largo plazo. Dada la velocidad con la que suceden los cambios en esta época,

ni la planeación estratégica ni la adaptación a los cambios resultan suficientes. Se requiere utilizar otras herramientas para tratar los nuevos problemas, construyendo el futuro más deseable y probable; en otras palabras, se impone la prospectiva.

La prospectiva es una importante herramienta de apoyo para la planeación y toma de decisiones que en situaciones de incertidumbre deben asumir los decisores en todo tipo de organizaciones. La utilización de la prospectiva en el análisis externo o análisis del entorno de los procesos de planeación es clave para la identificación de tendencias y su impacto en el sistema analizado, en la elaboración escenarios, en la identificación de factores de éxito futuros, o en la reflexión estratégica y en la formulación de estrategias.

2.3 Problemática de la vinculación en la Institución Pública de Educación Superior Mexiquense

Desde su creación, la IPES mexiquense comprendió la conveniencia de atender y agrupar las solicitudes de apoyo diverso de sus miembros, así como de la sociedad en general y el sector productivo (Universidad Autónoma del Estado de México, 1996). Como respuesta directa de la IPES a la sociedad mexiquense, se originó la Secretaría de Extensión y Vinculación, cuya función principal se encuentra plasmada en el Estatuto de la IPES mexiquense (1996), la cual ha diseñado proyectos de apoyo a la comunidad universitaria, vinculación con los sectores público, privado y social, entre las que destacan: actividades de fomento a la cultura emprendedora, desarrollo de proyectos de investigación con el sector productivo, capacitación continua presencial y a distancia, servicio social y prácticas profesionales.

Al revisar el Observatorio de Vinculación, base de datos institucional que concentra los convenios de colaboración disponibles en la IPES mexiquense, se observa que la mayor parte son suscritos con el sector privado, principalmente representados por el servicio social y las prácticas profesionales. Los convenios de colaboración con transferencia tecnológica y el desarrollo de investigación conjunta representan una pequeña proporción de los acuerdos suscritos para la realización de servicio social y prácticas profesionales. Además, los campos del conocimiento sobresalientes, en los que se suscriben la mayor parte de los acuerdos, son los de las ciencias sociales y económico-administrativas.

La IPES mexiquense carece de una plataforma de cooperación con el medio externo que permita definir las líneas institucionales de coope-

ración para el desarrollo productivo, social y cultural, conocer las necesidades de la colectividad para atender su demanda a través de la oferta de servicios universitarios e integrar las buenas prácticas ejecutadas, poniendo en funcionamiento la capacidad instalada de la Universidad, y construir progresivamente una red de vínculos con la comunidad, estado, empresas y organismos privados.

Durante el año 2016, se disminuyeron las actividades de investigación debido a situaciones económicas inmersas en la IPES mexiquense. Los investigadores no participaron en convocatorias externas promovidas por el Gobierno Federal y Estatal para vincularse con el Sector Productivo y así poder acceder a recursos económicos, debido a la burocracia de las universidades públicas que entorpece la labor de los principales generadores de ideas novedosas y conocimiento científico. La labor de transferencia tecnológica se vuelve más compleja de lo que debería ser. Un profesor-investigador entrevistado comenta que existen trámites que frenan y desmotivan su quehacer científico. En ocasiones, el dinero tarda en llegar a sus manos para poder continuar con su labor científica de generación de conocimiento novedoso y comercializable en el laboratorio para motivar la innovación en su campo. El comenta al respecto lo siguiente:

> (…) desde que llega el dinero, se aprueba el dinero, de aquí a que sale de allá, de aquí a que lo sueltan acá eso es lo difícil. El dinero debe llegar una vez asignado. En el 2015 asistí a una reunión de la organización de los derechos de autor en Guadalajara. Las personas que venían de otros países se fueron a comer donde ellos quisieron sin preocuparse de la facturación de gastos. (…) Le pregunté a un brasileño cómo comprobará sus gastos, a lo cual me respondió que presentará la constancia de asistencia. Así debería de ser en la IPES mexiquense (…). Lo mejor que pueden hacer es pedirte el producto, independientemente de cómo le hiciste (…). (E. Contreras, comunicación personal, 14 de noviembre, 2016).

Otro problema al que se tienen que enfrentar los investigadores, es la falta de recursos financieros e infraestructura adecuada para poder emprender sus proyectos de innovación tecnológica. Aunado a esto, la ausencia de financiamiento diversificado que le permita a la IPES mexiquense independizarse parcialmente de los recursos públicos hace que la transferencia tecnológica sea un reto difícil de superar. Los proyectos que los investigadores emprendedores llevan a cabo implican altos cos-

tos que la IPES mexiquense por sí misma no puede cubrir; necesita de otras fuentes de ingresos para poder ayudar a sus investigadores. Para conseguir estos recursos, también se requiere del apoyo de gestores del conocimiento.

Otro aspecto importante de mencionar, según datos proporcionados por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, es que en la IPES mexiquense se han registrado 17 patentes de invención y/o modelos de utilidad ante el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial entre 2006 y 2018. Este dato es preocupante, si se considera una plantilla académica de base 963 investigadores, lo que muestra que no están generando emprendimiento e innovación. Además, el desempeño de la función de vinculación en la IPES mexiquense tiene como resultado un 60% de cumplimiento en promedio (Barrera, 2019). Lo anterior establece la necesidad de fortalecer significativamente la vinculación en todos sus sentidos, lo que implica generar estrategias para la implementación de un Modelo de Vinculación acorde a las necesidades actuales y futuras.

Las estrategias referentes a la vinculación IES-SP, como líneas de acción pertenecientes a planes y programas institucionales pueden ser susceptibles de mejorarse y fortalecerse. Se requiere del armado y operación de un entramado institucional constituido por normas, cultura organizacional, redes, sistemas de información, capacidades de liderazgo y ejecución. De allí que, la reflexión prospectiva en la planeación y gestión de la relación Universidad-Empresa permitirá orientar el papel de ambas instancias en la sociedad y hacer que la Universidad contribuya más a generar el tipo de conocimiento y tecnología que necesitan las empresas, con el objetivo de que entre ambas organizaciones direccionen el país hacia el desarrollo.

La falta de información sistematizada y de resultados que permitan visualizar planes estratégicos basados en escenarios prospectivos y asegurar la innovación, ha generado la necesidad de estudiar esta problemática, tomando como objeto de estudio los procesos de vinculación Universidad-Empresa que se presentan en la IPES mexiquense, para impulsar propuestas facilitadoras de vinculación y generar programas en las IES públicas.

Con el análisis del estudio de caso en esta investigación, se tiene la posibilidad de identificar la problemática en las experiencias particulares de vinculación, descubrir las diferencias entre las prácticas que la IPES mexiquense instrumenta, el marco legal que la rige, la orientación

de los encargados de la vinculación y al prestigio de la institución, entre otras razones. De las experiencias universitarias en torno a la vinculación, se pueden encontrar principios y formas generales de interacción que se han analizado a la luz de la teoría de la triple hélice; los hallazgos constituyen un punto de partida para abrir nuevas líneas de indagación.

Entonces: ¿Cuál es la situación actual de la vinculación Nacional-Internacional de la IPES mexiquense con el Sector Productivo?

3. Materiales y métodos

El objetivo de la presente investigación es Identificar los elementos que describen la situación actual de la vinculación Nacional-Internacional de una IPES mexiquense con el Sector Productivo. Este apartado hace referencia a dos aspectos: el tipo de investigación que describe el método aplicado para conocer el problema a profundidad y el enfoque del estudio entendiéndose como la perspectiva desde el cual se aborda el tema.

Para desarrollar el presente trabajo, se utilizó un diseño de investigación cuantitativa, que proviene de encuestas realizadas a investigadores de la IPES mexiquense y responsables de vinculación de empresas a través del tratamiento de los datos mediante conteo, análisis de frecuencias de respuestas y el análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial de las variables a partir de los datos recabados en el campo de la investigación. En el estudio se obtuvieron datos cuantitativos para responder a la pregunta relacionada con la situación actual de la vinculación Nacional-Internacional de la IPES mexiquense con el Sector Productivo. Por medio de cuestionarios dirigidos a investigadores y responsables de vinculación en empresas se recogen datos cuantitativos.

El método de investigación de este trabajo es de campo, ya que de acuerdo con Tamayo (2003) y G. Arias (2012) consiste en la recolección de datos directo de la realidad, sin manipular o controlar las variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que se pierde el entorno de naturalidad en el cual se manifiesta. La encuesta fue aplicada mediante archivo electrónico entregada de forma presencial y por medio de correo electrónico, la guía de observación se realizó en las instalaciones del Departamento de Investigación con Recursos Externos dependiente de la Dirección de Investigación de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la IPES mexiquense a través de la revisión de finiquitos de proyectos de investigación contestando la guía impresa de

forma manual. La entrevista a informantes clave fue realizada mediante videoconferencia o por teléfono. Se utilizó la herramienta informática de Excel para generar una base de datos con el propósito de recopilar la información obtenida.

Para identificar los procesos que utilizan las IES hacia la vinculación con la industria el cuestionario dirigido a investigadores fue adaptado del instrumento referido en el estudio Encuesta Nacional de Vinculación IES-SP realizado por la Secretaría de Educación Pública (2010). Encuesta Nacional de Vinculación: Cuestionario Instituciones de Educación Superior cuyo propósito fue diagnosticar las capacidades institucionales de vinculación de las IES. La Tabla 5 muestra la descripción del cuestionario Vinculación IES-SP Investigadores.

Tabla 5. Cuestionario vinculación IES-SP investigadores

Cuestionario	Sección	Tipo de pregunta	Número
IES-SP. Investigadores	Presentación e introducción al estudio	Abierta	2
	Marco Institucional	Dicotómica	2
	Asistencia técnica	Escala múltiple	3
		Abierta	1
	Normatividad	Escala múltiple	3
	Organización administrativa	Escala múltiple	1
		Opción múltiple	1
	Gestión del conocimiento	Escala múltiple	2
	Gestión empresarial	Escala múltiple	2
		Dicotómica	1
Total de Cuestionamientos		3 preguntas abiertas 3 preguntas dicotómicas 11 preguntas escala múltiple 1 pregunta opción múltiple	

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario consta de siete secciones principales: presentación e introducción del estudio al encuestado con 2 preguntas abiertas en donde se solicita la información de identificación referente al nombre

de la institución y el lugar y fecha de aplicación, marco institucional con 2 preguntas de carácter dicotómico: sí-no; asistencia técnica con cuatro preguntas, dos de ellas de escala múltiple con cuatro opciones de respuesta, la tercera de escala múltiple con cinco opciones de respuesta y finalmente la cuarta con opción de respuesta abierta; normatividad con 3 preguntas de escala múltiple, dos de ellas con cuatro opciones de respuesta y una con cinco opciones; organización administrativa con 2 preguntas, la primera de escala múltiple con tres opciones de respuesta y una de opción múltiple; gestión del conocimiento con 2 preguntas de escala múltiple con cuatro opciones de respuesta y la sección gestión empresarial con 2 preguntas de escala múltiple, la primera y tercera cuatro opciones de respuesta y la segunda de carácter dicotómico: positivamente-negativamente, que hace un total de 18 preguntas del instrumento.

También, se diseñó un cuestionario dirigido a responsables de vinculación empresas fue adaptado del instrumento referido en el estudio Encuesta Nacional de Vinculación IES-SP realizado por la Secretaría de Educación Pública (2010). *Encuesta Nacional de Vinculación: Cuestionario empresas* cuyo propósito fue diagnosticar las capacidades institucionales de vinculación de las IES. La tabla 6 muestra la descripción del cuestionario Vinculación IES-SP. Investigadores. Este cuestionario consta de cinco secciones: *presentación e introducción del estudio al encuestado* con una pregunta abierta en donde se solicita la información de identificación referente al nombre de la institución; *marco institucional* con 2 preguntas de carácter dicotómico: sí-no; *asistencia técnica* con 4 preguntas dos de ellas de escala múltiple con cinco opciones de respuesta, una con seis opciones y una de opción múltiple; *gestión del conocimiento* con 4 preguntas, dos dicotómica: sí-no y dos de opción múltiple y la de *gestión empresarial* con 2 preguntas de opción múltiple lo que hace un total de 14 preguntas del instrumento.

Tabla 6. Cuestionario vinculación IES-SP responsables de vinculación empresas.

Cuestionario	Sección	Tipo de pregunta	Número
IES-SP. Responsables de vinculación empresas	Presentación e introducción al estudio	Abierta	1
	Marco Institucional	Dicotómica	2
	Asistencia técnica	Opción múltiple	1
		Escala múltiple	3
	Gestión del conocimiento	Dicotómica	2
		Opción múltiple	2
		Dicotómica	1
	Gestión empresarial	Opción múltiple	2
Total de Cuestionamientos		1 pregunta abierta 5 preguntas dicotómicas 5 preguntas opción múltiple 3 preguntas escala múltiple	

Fuente: Elaboración propia.

Para la integración de la muestra, se tiene que la planta docente de la IPES mexiquense en 2017 era de 1 457 profesores de tiempo completo inscritos en la SEP; de éstos 938 con grado de doctor, y 482 adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) distribuidos en las siguientes categorías: 90 candidatos; 336 poseen el nivel I; 51 el nivel II y cinco el nivel III. Esta cantidad de miembros en el SNI colocó a la IPES mexiquense en la octava posición entre las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas con más profesores adheridos al sistema (Barrera, 2017). Cabe mencionar que para la IPES mexiquense un investigador es aquel profesor de tiempo completo que funge como responsable técnico o colaborador en un proyecto de investigación vigente. La IPES mexiquense en 2017 contaba con 23 centros de investigación; ocho dependientes de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados y 15 adscritos a diferentes organismos académicos de la IPES mexiquense (Barrera, 2017).

Según datos proporcionados por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, la IPES mexiquense, durante el periodo 2010-2016

registraba 40 proyectos vigentes vinculados con el sector productivo, en los sectores biotecnológico, farmacéutico, químico y de plásticos principalmente. El 80% (32) de estos proyectos fungen como responsables técnicos o colaboradores PTC investigadores miembros del SNI adscritos a centros de investigación, los cuales son: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de Fitomejoramiento, Centro de Investigación y Estudios Turísticos, Centro de Investigación en Ciencias del Agua, Centro de Investigación en Ciencias Médicas, Centro de Investigación en Ingeniería Estructural, Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Ciencias Políticas y Administración Pública, Centro Conjunto de Investigación en Química Sustentable.

En lo que respecta al sector productivo y con base en información publicada por el Sistema de Información Empresarial, el Estado de México agrupó en 2016 el 11% del total de empresas registradas en este sistema a nivel nacional. Para satisfacer las demandas de la población, las empresas llevan a cabo procesos innovativos en su producción. Sin embargo, el desarrollo de la tecnología no queda adscrito únicamente a las empresas; otros agentes como los centros de investigación, instituciones públicas o privadas, personas físicas, etc. son agentes que realizan actividades de investigación científica y tecnológica. Este tipo de agentes son apoyados por el Conacyt mediante el RENIECYT, que es el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas. El Estado de México contaba en 2016 con 499 instituciones, empresas, personas físicas o morales, centros de investigación que se encuentran inscritos en el RENIECYT (Foro Consultivo Científico y Tecnológico AC., 2016).

La muestra seleccionada para el caso de investigadores fue de 61 se consideró no probabilística por conveniencia con base en:

- Miembros del Sistema Nacional de Investigadores responsables de proyectos de investigación con el Sector Productivo durante el periodo 2010 – 2016.
- Adscritos a centros de investigación pertenecientes a la IPES mexiquense.
- Con proximidad del investigador.
- Que en otro momento han respondido de manera accesible y pronta a solicitudes realizadas.

Para determinar la muestra de responsables de vinculación del sector productivo se consideró no probabilística por conveniencia; para ello, fueron seleccionadas 24 empresas que han registrado proyectos de vinculación Universidad-Empresa en la zona de Toluca (de acuerdo con la información proporcionada por el Conacyt), y con la IPES mexiquense específicamente, sin embargo, solo respondieron 19 empresas. Para el caso de informantes clave, la muestra seleccionada fue no probabilística por juicio. Malhotra (2008) señala que este tipo de muestreo se basa en el juicio personal del investigador y que puede arrojar buenos estimados de las características de la población; sin embargo, no permiten la evaluación objetiva de la precisión de los resultados de la muestra y los estimados obtenidos no son extrapolables a la población. La utilización de un muestreo por juicio en este estudio se debe a que la decisión de considerar ocho informantes clave fueron seleccionados con base en el juicio del investigador que considera que éstas son representativas de la población de interés o que son apropiadas para el problema de investigación a desarrollar. Una vez definido el tamaño de la muestra para investigadores miembros del SNI, se tuvo en consideración como marco muestral en primera instancia, la base de datos que integra la relación de profesores de tiempo completo con perfil Prodep y miembros del SNI 2016 proporcionada por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (354 investigadores). En la Tabla 7 se muestran los campos que se consideraron pertinentes discurrir y que se ajustan a los criterios requeridos con base en el perfil del sujeto establecido para esta investigación.

Tabla 7. Campos y criterios considerados en la base de datos: Relación de profesores de tiempo completo con perfil Prodep y miembros del SNI 2016

Campo	Criterio
Nombre del profesor	No aplica
Sexo	Hombre/Mujer
Grado máximo de estudios	Doctorado
Tipo de espacio académico	Instituto y centro de investigación
Espacio académico	No aplica
PTC registrado en SEP	Si
Perfil Prodep	Si
Vigencia del perfil Prodep	No aplica

SNI	Si
Nivel del SNI	1,2,3 o candidato
Plaza del SNI	PTC
Investigador	Si

Fuente: La autora con base en información proporcionada por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEM (2016).

4. Resultados

4.1 Fiabilidad de la investigación

Una vez diseñado el instrumento se realizó una prueba preliminar para validar la consistencia del instrumento. Sólo a través de esto se verifica que la investigación es seria y aporta resultados reales. Además de implicar la seriedad de la investigación, la confiabilidad y validez de un instrumento permite que el estudio sea profesional y digno de consideración. La confiabilidad es considerada como el grado en que, al aplicarse de manera repetitiva al mismo objeto de estudio u otro diferente, se producirán resultados iguales o similares (Muñoz, 2015). La validez del instrumento se probó con la aplicación de pruebas estadísticas mediante la aplicación del Alfa de Cronbach el cual debe ser mayor a 0.7 en estudios confirmatorios y 0 .6 en estudios exploratorios siendo esta la necesaria para esta investigación, la validez de contenido de una escala se refiere a la correspondencia entre el atributo que se pretende medir y el contenido de la muestra de ítems que compone la escala de acuerdo a Cinthia Cruz del Castillo por constructo (Cruz, 2010).

Para el instrumento de investigación. Cuestionario vinculación IES-SP, se aplicó a 10 encuestados con el perfil deseado de investigadores y cinco responsables de vinculación. La aplicación de la prueba piloto fue hecha de manera presencial. Esto permitió tener un contacto directo con los encuestados, comentar sus observaciones acerca de cada pregunta y de esta forma conocer que el sentido del cuestionario se percibía de la manera esperada. Como resultado, en primera instancia, para el cuestionario vinculación IES-SP y de acuerdo con lo reportado por los investigadores se detectaron errores de redacción y de redundancia en dos de las preguntas del constructo normatividad, así como en ajuste en la escala de Likert para los constructos correspondientes a gestión del conocimiento y gestión empresarial. Identificando lo anterior, se procedió a realizar la corrección correspondiente.

Posteriormente, la prueba fue aplicada a 61 investigadores, obteniendo el resultado del instrumento correspondiente al Alfa de Cronbach, calculado en el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 20, donde el estudio de fiabilidad denota el entendimiento del instrumento por parte de los encuestados y mide fiablemente sus opiniones con valor de .705 que cumple con el criterio de análisis exploratorio. El valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Celina y Campo, 2005). Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas. En lo referente al cuestionario vinculación IES-SP y de acuerdo con lo reportado por los responsables del área de vinculación en empresas se realizó un ajuste en la escala de Likert para el constructo asistencia técnica y en el correspondiente a la variable gestión del conocimiento se eliminaron cinco preguntas por considerarlas redundantes. Posteriormente, la prueba fue aplicada a 19 responsables del área de vinculación, obteniendo el resultado del instrumento correspondiente al Alfa de Cronbach, el cual se muestra en la Tabla 25 con valor de .705 que cumple con el criterio previamente mencionado (Celina et al, 2005).

4.2 Análisis del perfil de sujeto

El perfil del investigador de la IPES mexiquense constituye un aspecto importante al momento de analizar el desarrollo de la labor investigadora y el proceso de vinculación de la universidad con su entorno socioeconómico. Aspectos como la edad, la disciplina científica en la cual se desempeña el investigador, el área en que sitúa su actividad profesional, así como la distribución del tiempo que dedica a sus actividades, representan variables de análisis destacadas que son de utilidad para caracterizar el fenómeno estudiado y facilitar la definición de estrategias prospectivas más acordes tanto con la realidad, como con las necesidades del entorno. Se identifica que:

- La edad de los investigadores encuestados, la edad mínima es de 29 años y como máxima 72 años, la edad promedio es 49.7 años. La mediana es de 47 años y la mayoría de los investigadores tienen 45 años.
- El tipo de investigación que realizan es bibliográfico y de campo (28 de 61). El área científica donde sitúan su actividad profe-

sional es en la de ciencias naturales y exactas (28 de 61) seguido del área de ingeniería y tecnología (17 de 61).

- Se identifica que 28 investigadores cuentan con más de 49 años, de los cuales (11 de 28) reportan como área de investigación la de ciencias naturales y exactas, así como (11 de 28) la de ciencias de la salud. Cabe destacar que el 54% de los participantes tienen una edad menor a 49 años.
- El 33% que tienen entre 40 a 49 años sitúa su actividad en el área de ingeniería y tecnología. Esta distribución guarda una estrecha relación con la naturaleza de los centros de investigación al que se encuentran adscritos los entrevistados.
- La distribución del tiempo en promedio que los investigadores de la IPES mexiquense dedican entre las distintas actividades que realizan están distribuidas principalmente en: docencia (45%), investigación (32%) y un 14% destinado a las actividades de gestión entre las que destacan: participación en comités curriculares, actividades de evaluación externa, organización de eventos académico-científico, coordinación de área o departamento, representante ante órganos colegiados.
- En lo referente al desarrollo de sus actividades de investigación, la distribución del tiempo que los encuestados le dedican a esta actividad se encuentra entre el 10 y el 60%, del cual 21.5% (50 de 61) manifestó dedicar de 10 a 40% a esta actividad.
- Estos porcentajes varían dependiendo del área de conocimiento a la cual pertenece el investigador. En el área de la ingeniería y tecnología, se observa que el tiempo destinado a las actividades de investigación están entre 21 y 40%. Por el contrario, en el campo de las ciencias sociales y humanidades, predomina el tiempo entre 10 y 20%.
- El perfil de la empresa acorde a la forma jurídica donde trabajan los responsables del área de vinculación seleccionados en la muestra, donde el 63% (12 de 19) de las empresas se clasifica en sociedad anónima, el resto (36.84%) corresponden al régimen de microempresas y sociedad civil.

4.3 Análisis de variables

4.3.1 Cuestionario dirigido a investigadores

A continuación, se describen los resultados obtenidos al aplicar la encuesta a investigadores de las IPES, ver Tabla 8.

Marco Institucional

- En cuanto al conocimiento de la misión y visión de la IPES mexiquense, 40 (66%) de los encuestados manifestaron conocerla.

Normatividad

- Los proyectos de investigación y desarrollo en los que participan los investigadores están financiados en su mayor parte (52.5%) por programas nacionales seguidos de programas institucionales (26.2%) que en conjunto representan el 78.7%.
- En cuanto al porcentaje del presupuesto financiado para el desarrollo de proyectos de investigación donde participan con el sector productivo, los resultados mostrados en la Tabla 32 indican que el 34.4% (21 de 61) de los investigadores obtiene más del 50 por ciento de financiamiento por las empresas, el 52.5% (32 de 61) reciben entre 15 y 50% de recurso por parte de las empresas y el 13.1% (8 de 61) no recibe financiamiento por el sector antes mencionado.
- La participación del gobierno federal para favorecer la vinculación entre las IES y el SP es importante para este estudio. En cuanto a la pregunta de control sobre las actividades que puede implementar la administración pública para favorecer la relación Universidad-Empresa, 23 de los encuestados destacaron con mucha importancia el establecimiento de un marco legal adecuado, seguido de implementar un mayor número de programas de financiamiento de I+D por parte de las empresas.
- El 84% (54 de 61) consideran poco importante favorecer programas de financiamiento de actividades de ya sea en conjunto con la universidad y la empresa o por parte de la empresa, mientras que un 82% (50 de 61) manifiesta ninguna o poca importancia a los programas de financiamiento de actividades de I+D conjunta entre la universidad y la empresa.

Organización Administrativa

- Cuando se pregunta sobre la manera en que los encuestados realizan sus actividades de investigación y desarrollo, el resultado refleja que el 49.2% (30 de 61) de los sujetos de estudio forman un grupo ad hoc para cada proyecto, el 80.3 (49 de 61) lo realiza en un grupo de trabajo estable o en un grupo que se

forma para tal fin, solo el 19.7% (12 de 61) de los investigadores lo realiza individualmente.

- En el ítem donde se pregunta al investigador mediante qué tipo de actividades prefiere relacionarse con las empresas, destaca la investigación conjunta y las prácticas de alumnos en empresas. Es importante la vinculación a través de alumnos en empresas, ya que en la mayoría de las IES donde laboran este tipo de prácticas están incluidas como obligatorias en sus programas de estudio con valor crediticio. Los alumnos aprovechan las actividades que desarrollan en las empresas como proyectos de tesis, mientras los investigadores fungen como asesores académicos de los mismos.

Gestión del Conocimiento

- La administración pública ha demostrado con sus políticas de fomento que la vinculación entre la Universidad y el Sector Productivo es una estrategia fundamental para mejorar el desarrollo del país. En términos generales, se evidencia una actitud favorable por parte de los investigadores para relacionarse con el sector productivo. Los encuestados manifiestan que con frecuencia la forma en que surgen las relaciones con las empresas es principalmente a través del área de vinculación de las IES, seguida de los contactos que el investigador mantiene a través de los egresados y siendo el menos frecuente el contacto a través de tesis, congresos, simposios y conferencias como se muestra en la Tabla 9. No obstante, hay que interpretar tal información con mucha cautela debido a los posibles sesgos que se presentan cuando se realizan preguntas retrospectivas de esta naturaleza.

Tabla 9. Formas en que surge la Relación Universidad-Empresa

	Con mucha frecuencia	Con bastante frecuencia	Con poca frecuencia
Por iniciativa propia	4	7	30
A través del área de vinculación de las IES	20	27	10
Por iniciativa de las IES	8	15	18
Por iniciativa de la Empresa		22	32
A través de tesis, congresos, simposio, conferencias	1	10	40
A través de egresados	15	30	16

Fuente: Elaboración propia a partir del reporte generado en SPSS.

- La encuesta también indagó sobre los principales aspectos, que ha su consideración, son las más importantes que atribuye a las relaciones de la Universidad a través de los procesos de cooperación con las empresas. En este sentido entre los objetivos más valorados para apoyar las relaciones universidad empresa destacan en orden de importancia: favorecer en las IES la investigación orientada, adecuar los programas educativos, así como participar en el desarrollo económico de la región (Tabla 10). Como puede observarse en la Figura 15 los aspectos más valorados y que están por encima de la media se relacionan fundamentalmente con favorecer en las IES la investigación orientada y adecuar los programas educativos lo cual significa que el proceso de cooperación se entiende para los investigadores como un puente de doble vía y no solo como una relación de oferta demanda.

Tabla 10. Aspectos que fortalecen la relación Universidad Empresa

	Alto	Medio	Bajo
Favorecer en las IES la investigación orientada	24	2	0
Participar en el desarrollo económico de la región	13	13	0
Intensificar la comercialización de los resultados de la investigación académica	11	9	6
Favorecer la creación de empresas basadas en investigación académica	7	14	5
Obtener financiamiento adicional para las actividades de I+D	5	18	3
Adecuar los programas educativos	19	7	0

Fuente: Elaboración propia a partir del reporte generado en SPSS.

Gestión empresarial

- En cuanto a los aspectos que al parecer de los encuestados frenan el desarrollo de las relaciones de la IPES mexiquense con las empresas conciernen con el escaso interés de la empresa por la investigación y la falta de motivación del investigador para vincularse con el sector empresarial (Figura 7).

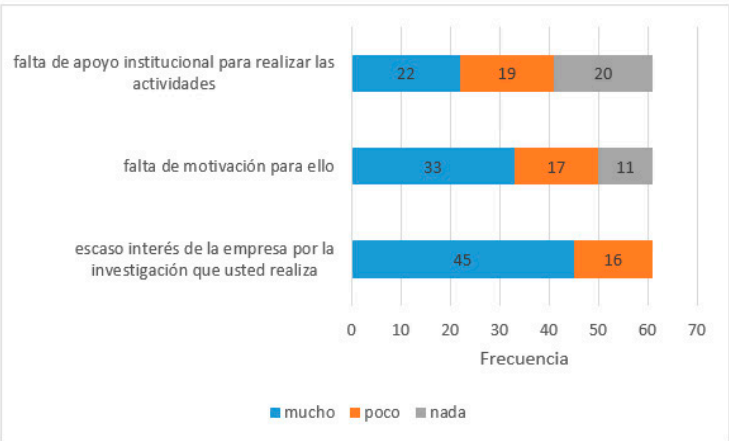

Figura 7. Aspectos que frenan el desarrollo de la relación Universidad Empresa.
Fuente: Elaboración propia.

- Con relación a los aspectos que influyen en las relaciones universidad empresa, la Figura 8 muestra que 42 investigadores

identifican como positiva que esta vinculación ha permitido la realización de prácticas profesionales de los alumnos. Al igual, 33 de los encuestados han manifestado que esta relación ha permitido una adecuación de la actividad docente previendo las necesidades de la empresa y las capacidades que deben tener los estudiantes para enfrentar el futuro.

- Respecto a factores que frenan las relaciones IES-Sector Productivo. Como puede observarse en la Figura 9, los principales factores que los investigadores perciben como posibles causas son: el desconocimiento de la investigación universitaria, la falta de recursos financieros para establecer las relaciones y la incertidumbre de los resultados (riesgos), son los factores que influyen bastante en estas relaciones al dificultar el establecimiento de programas conjuntos, ya que en términos comparativos, las economías en desarrollo invierten menos recursos en proporción del PIB a las actividades científicas y tecnológicas en relación a las economías altamente desarrolladas.
- Los encuestados manifestaron que la falta de interés por la investigación universitaria, la dificultad para compartir la propiedad de los resultados de colaboración y la poca rapidez en la obtención de los resultados son los aspectos que poco influyen como barreras en estas relaciones. La mayoría de los investigadores son conscientes de la necesidad de tener formalizadas las relaciones con el sector externo y comparten la idea de que las IES designen una figura que sirva de enlace entre ambas partes para facilitar el proceso de comunicación resulta fundamental para corregir este problema. La Universidad fija sus objetivos a largo plazo; la Empresa lo hace a corto plazo. Los factores que dan cuenta de este fenómeno incluyen una severa disminución de los fondos federales y estatales destinados al desarrollo científico y tecnológico, evaluaciones más rigurosas, falta de capacitación de los PTC, deficiencias en la divulgación de convocatorias y recortes presupuestales del Conacyt.
- Hasta este punto, solamente se ha analizado la visión que los investigadores tienen de las relaciones con el sector productivo desde una perspectiva institucional y personal. No obstante, es importante considerar la opinión de los responsables de vinculación en las empresas con el propósito de identificar los prin-

cipales aspectos relacionados con la empresa que determinan las estrategias de acercamiento a los obstáculos para la cooperación.

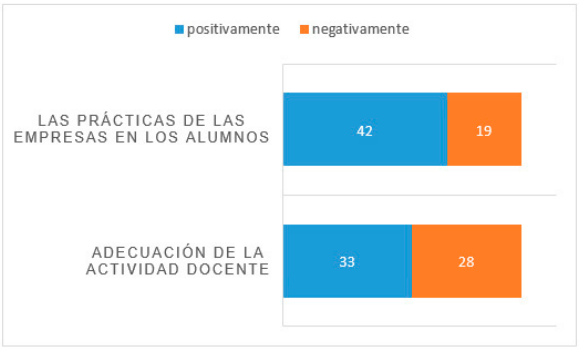

Figura 8. Aspectos que influyen en la relación de la universidad con las empresas. Fuente: Elaboración propia.



Figura 9. Barreras en las relaciones con el Sector Productivo. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Perspectiva del Investigador: Vinculación Institucional de las Instituciones de Educación Superior y la relación con el Sector Productivo en México, Brasil y Colombia

Indicadores	México
Conocimiento de la misión y visión	66%
Proyectos de I+D financiados:	
Programas nacionales	52.5%
Programas institucionales	26.2%
Programas internacionales	16.4%
Financiados por el SP:	
Al 50%	34.4%
Menos del 50%	52.5%
Financiados por el SP:	
Ingeniería y tecnología, Ciencias naturales y exactas	+ 50%
Ciencias de la salud, Ciencias sociales y humanidades	21-50%.
Participación del Gobierno Federal en la VI:	
Poco importante	84%
No importante	82%
Trabajo en los Grupos de investigación:	
Formado Ad Hoc	49.2%
Participación Afín	80.3%
Trabajo Individual	19.7%
Actividades relacionadas con el SP:	
Contacto formal	14.8%
Asesoramiento y apoyo técnico	19.7%
Prácticas de alumnos en empresas	24.6%
Investigación conjunta	24.6%
Estancias de investigación	16.4%

Relación Universidad-Empresa:	
Iniciativa del investigador	30%
Área de vinculación de las IES	10%
Iniciativa de las IES	18%
Por iniciativa de la Empresa	32%
Por tesis, congresos, simposio, conferencias	40%
Relación con egresados	16%
Aspectos que fortalecen la relación Universidad Empresa:	
Investigación orientada al SP	
Participar en el desarrollo económico de la región	22.4%
Comercialización de la investigación académica	12.26%
Creación de empresas basadas en investigación académica	10.37%
Financiamiento adicional I+D	6.6%
Adecuar los programas educativos	
	4.71%
	17.92%
Gestión empresarial:	
Falta apoyos por parte de las empresas	36%
El empresario no está motivado	54%
No tiene interés en realizar investigaciones	73%
Participación de los estudiantes en prácticas profesionales en las empresas:	
Lo ven positivo	68%
Debe adecuarse a la práctica docente	54%
factores que frenan las relaciones IES-Sector Productivo:	
Desconocimiento de la investigación universitaria	
Falta de recursos financieros	37%
Dificultad para compartir la propiedad de los resultados de colaboración	27%
	32%

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2 Cuestionario dirigido a responsables de vinculación empresas

A continuación, se describen los resultados obtenidos al aplicar la encuesta a los responsables de vinculación de las IPES, ver Tabla 11.

Marco institucional

- El 73.7% de los encuestados cuentan con planes y políticas de vinculación Universidad-Empresa y han definido políticas para ello, sin embargo, algunos de los encuestados manifiestan que las condiciones que se observan en el país con respecto al desarrollo de actividades de investigación no son las ideales.
- Siguiendo este orden de ideas se preguntó a los responsables si la empresa cuenta con objetivos establecidos para la vinculación universidad empresa, el 84.2% manifestó de manera afirmativa que sí cuentan con objetivos.

Asistencia técnica

- La encuesta también indagó sobre la cantidad promedio de proyectos de I+D e innovación con que cuenta anualmente la empresa donde labora, el 52.6% de los encuestados manifestó tener entre 6 y 10 proyectos anuales, esto se debe a la participación de las empresas en convocatorias ya sea a nivel federal o estatal que favorecen la unión entre el sector académico y empresarial.
- Al explorar la opinión de los encuestados con relación a la cantidad promedio de alumnos que realizan prácticas profesionales y que a su vez participan en proyectos de I+D, el 52.6% (10 de 19) manifestó que la participación es de uno hasta 10 estudiantes, el 31.6 (6 de 19) indicó que la participación en este tipo de proyectos es de más de 10. Por lo que el 68.4% de la totalidad de la muestra manifiesta que si existe participación de estudiantes realizando prácticas vinculados a proyectos de I+D.

Gestión del conocimiento

- En relación con identificar de quien parte fundamentalmente la iniciativa de comenzar la cooperación entre las empresas y la IPES mexiquense y un 42.1% indica que la iniciativa surge del grupo de investigación formado por investigadores, alumnos y personal de la empresa, el 26.3% manifiesta que inicia de la propia empresa o de los estudiantes.

- En cuanto a la opinión de los responsables de vinculación sobre si ha llegado la empresa a interrumpir un acuerdo de colaboración con la IPES mexiquense, el 73.7% de los encuestados respondió afirmativamente. En este punto se considera que dentro de las principales causas se encuentra la falta de resultados por parte de la IPES mexiquense, así como el incumplimiento en los plazos establecidos.

Gestión empresarial

- A efectos de conocer la perspectiva empresarial acerca de las razones que han hecho que la empresa mantenga la vinculación con la IPES mexiquense, el 36.8% manifestó que la principal razón es la solución de un problema productivo para la empresa; siendo el acceso a la infraestructura de la universidad, el acceso a redes de conocimiento científico y tecnológico no disponibles en el sector empresarial, y acceder a fondos para la investigación a través de programas públicos de igual nivel de relevancia.
- De acuerdo con las razones que los encuestados consideran necesarios para dar impulso en las relaciones de las empresas con las IES, el 42.1% manifiesta el interés por que las universidades establezca grupos de investigación relacionados con el sector de actividad de la empresa, mientras que un 10.5% considera poco importante establecer un marco legal adecuado así asesoramiento legal y administrativo sobre posibles acuerdos de cooperación.

Tabla 11. Perspectiva del Responsable de Vinculación: Vinculación Institucional de las Instituciones de Educación Superior y la relación con el Sector Productivo en México, Brasil y Colombia

Indicadores	México
Desde el Marco institucional, cuentan con planes y políticas de vinculación Universidad-Empresa	73.7%
Las empresas con las que trabajan los investigadores cuentan con objetivos establecidos para la vinculación universidad empresa	84.2%
Asistencia técnica en proyectos de I+D e innovación	52.6%
Participación de estudiantes en prácticas vinculados a proyectos de I+D	68.4%
Gestión del conocimiento en la iniciativa de vinculación:	
Grupo de investigación	42.1%
Empresa	26.3%
Estudiantes o exalumnos	26.3%
Conservación de los convenios de vinculación:	
Solución de un problema productivo para la empresa	36.8%
El acceso a la infraestructura de la universidad	21.1%
Acceder a fondos para la investigación a través de programas públicos	21.1%
Dan impulso en las relaciones de las empresas con las IES:	
El asesoramiento legal y administrativo	5.3%
Marco legal adecuado	5.3%
Grupos de investigación relacionados con la actividad de la empresa	47.4%
Ayudas y programas públicos que financien proyectos I+D con universidades	42.1%

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En este trabajo ha sido posible identificar la forma y el grado de vinculación de la IPES mexiquense con el SP. Lo primero que se pudo identificar es que esta institución no cuenta con un modelo de vinculación, lo que limita la sistematización de los procesos de vinculación particularmente los de Universidad-Empresa. Para encauzar dicha investiga-

ción, se clarificó, en primer lugar, el papel de la IPES mexiquense en el contexto actual e identificar los aspectos que condicionan la vinculación con el sector productivo. En segundo lugar, identificar los factores determinantes de la relación IPES mexiquense con el entorno productivo y las posibles acciones encaminadas a fortalecer dicha relación como una estrategia prospectiva.

El estudio realizado, aunque considera solamente la perspectiva de los actores arriba mencionados, ha permitido clarificar ciertos elementos que pueden servir de directrices para futuras políticas de fomento de la ciencia y la innovación en la IPES mexiquense, identificando los factores clave que influyen en la dedicación de los investigadores a desarrollar proyectos conjuntos con el SP así como en la determinación de los objetivos institucionales que impulsan el desarrollo de la cooperación así como su correspondencia con los incentivos personales de los investigadores y los diferentes instrumentos de relación utilizados. Y, por último, intenta responder directamente a la pregunta de cuáles son las variables que impulsa la cooperación entre investigadores y empresarios para la realización de actividades que impulsen la vinculación universidad empresa y si dentro de las mismas, las políticas, tanto universitarias como gubernamentales, juegan un papel trascendental.

El estudio refleja que las actividades de vinculación con el SP para los investigadores no constituyen una actividad importante dentro de la estructura actual de las funciones que realizan en la IPES mexiquense, hecho que restringe las posibilidades de cooperación con el sector productivo. Lo anterior se deriva, fundamentalmente, de una distribución poco equilibrada, entre las diferentes actividades académicas, en cual la docencia consume la mayor proporción del tiempo y dificulta la dedicación del investigador a otras actividades. Por otra parte, las actividades que se encuentran relacionadas con la vinculación hacia el SP no están institucionalmente consolidadas, y la mayor parte corresponden a esfuerzos individuales de los investigadores que no cuentan con la orientación ni con el respaldo de una política institucional claramente definida. Así mismo, se encontró una relación directa entre la financiación empresarial y la investigación aplicada, lo cual hace suponer que los contactos establecidos entre las empresas mexiquenses y la IPES se desarrollan en el marco de los resultados derivados de dicha actividad y que las empresas no se encuentran interesadas en apoyar la investigación académica fundamental tal como lo demuestran en sus estudios Hernández del Real (2013) y Bodas (2008).

En la opinión de los responsables de vinculación de empresas, entre las actividades que en mayor medida favorecen la vinculación con el sector productivo se encuentran el asesoramiento y apoyo tecnológico y las prácticas de alumnos en las empresas. Existen además limitaciones que frenan la cooperación, entre las cuales se destacan: el insuficiente apoyo institucional, la ausencia de un ambiente favorable para las relaciones y la falta de tiempo del investigador dada su dedicación a las actividades docentes, lo que hace al SP poco receptivo hacia la cooperación que deriva en poco interés por la investigación académica.

Para los informantes clave las IES adquieren cada vez más protagonismo como agente de desarrollo regional y adopta funciones de carácter empresarial que trascienden del campo tradicional de la docencia y la investigación. Tal como Etzkowitz (2003), sugiere mejorar la comunicación con la industria a través de la alineación de contenidos de enseñanza y de la incorporación en las universidades de actores influyentes. Las IES deben por lo tanto fortalecer en primer lugar su capacidad investigadora, y favorecer al mismo tiempo el incremento de la capacidad de absorción empresarial a través de la buena formación de sus egresados y su inserción en las empresas, como también por medio del fortalecimiento del proceso de formación continua. Es necesario igualmente que el gobierno asuma su papel como agente regulador y promotor, definiendo un marco legal favorable y estableciendo mecanismos de apoyo acordes con las necesidades y expectativas de los agentes sociales.

6. Referencias

Afonso, O., Monteiro, S., & Thompson, M. (2012). A growth model for the Quadruple Helix innovation theory. *NIPE Working Paper. Universidad de Minho*, 22-34.

Alarcon , M., & Díaz, C. (2017). La empresa de base tecnológica y su contribución a la economía mexicana en el periodo 2001-2009. *Contaduría y Administración, 61*(1), 106-126.

Alcalá, M. (2011). La vinculación Universidad Empresa y su relación con los sistemas de Innovación Tecnológica. *Memorias del 2o. Congreso Nacional y 1o. Internacional Retos y Experiencias de la Universidad* (págs. 20-27). Nuevo Vallarta, Nayarit: Universidad Autónoma de Baja California.

Aldunate, E. (Febrero de 2004). Metodología de Marco Lógico. Una metodología para la gestión de programas públicos con base en resultados. Puebla, Puebla, México: SAGARPA.

Aldunate, E. (27 al 29 de mayo de 2010). Diagnóstico, árbol de problemas y árbol de objetivos. *Curso Taller "Formación de capacitadores en Metodología de Marco Lógico"*. Distrito Federal, México: ILPES/CEPAL.

ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educaicón Superior*. México : ANUIES.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Cioentífica*. Caracas, Venezuela: Episteme.

Arocena, R., & Sutz, J. (diciembre de 2006). El estudio de la innovación desde el sur y las perspectivas de un Nuevo Desarrollo. *CTS+1 Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1-10. Obtenido de CTS+1 Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad e Innovación.

Arraut Camargo, L. (2008). Hacia un modelo de emprendimiento de innovación abierta socialmente responsable. Caso Universidad Tecnológica de Bolivar. *Revista de Economía y Administrativas*, 121-137.

Arroyo, J. (19 de abril de 2015). *Pobre la vinculación entre investigador, empresa, gobierno y sociedad en México*. Obtenido de Universidad de Guadalajara. Red Universitaria de Jalisco: http://udg.mx/es/noticia/pobre-la-vinculacion-entre-investigador-empresa-gobierno-y-sociedad-en-mexico

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1 de enero de 2019). *Acerca de la ANUIES*. Obtenido de ANUIES: http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies

Astigarraga, E. (2016). Prospectiva Estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica. *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública, 71*, 13-29.

Barreiro, P. (2016). Relación universidad-empresa para la investigación . *Conferencia Agrotech-MOOC*, (págs. 1-10). Madrid, España.

Barrera Cabral, S. (2002). *Simposio permanente sobre la Universidad*. Bogotá Colombia: ICFES/Pontifícica Universidad Valeriana.

Barrera, A. (2017). *Plan Rector de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México 2017-2021*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Barrera, A. (2019). *Segundo Informe Anual de Actividades de la Universidad. Administración 2017-2021*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bedoya Marruga, B., Behaine Gómez, B., & Severiche Sierra, C. (2018).

Redes de conocimiento: Academia, Empresa y Estado. *Revista Espacios*, 16-29.

Benassini, M. (2009). *Introducción a la investigación de mercados. Enfoque para América Latina.* (Segunda ed.). D.F., México.: Pearson. Prentice Hall.

Berger, G. (1957). Ciencias, Humanidades y previsión. *Revue des Deux Mondes no. 4*, 5-15.

Boardman, P. (2009). Government centraly to university-industry interactiions: University research centers and the industry involvemenrt of academic researches. *Research Policity 38(10)*, 1505-1516.

Bodas, B. (2008). Analyzing knowledge transfer channels between universities and industry: to what deegre do sectors also matter? *Research Policity 37(10)*, 1837-1853.

Briones, G. (2016). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales* (3era. ed.). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Bungaza, T., Colombo, G., & Landani, P. (2014). Small and medium enterprises collaborations with universities for new products development. *Journal of small bussiness and enterprise development*, 69-86.

Bunge, M. (1978). *La ciencia, su método y su filosofía.* Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.

Calderón, G. (2014). Patentes en Instituciones de Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior, XLIII (2)*(170), 37-56.

Calderón, G. (2015). Patentes en Instituciones de Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior, 43*(170), 37-46.

Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (09 de abril de 2012). Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología . *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-13. Obtenido de Leyes Federales de México: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lct.htm

Carayannis, E., & Campbell, D. (2009). Mode 3 and Quadruple Helix. Toward a 21st fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management, 46*(3/4), 201-233.

Carballo, B. (2015). *Modelo Sistémico para Transferir Tecnología Articulando la Universidad y la Empresa desde la Academia.* Hermosillo, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

Cárdenas, S., Cabrera, E., & Arellano, D. (2012). *La difícil vinculación universidad empresa en México ¿hacia la construcción de la triple hélice?* México D.F.: CIDE.

Careta, A. (2012). *Analisis de procesos de decisiones.* Puebla: UPAEP.

Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación Científica.* Lima: San Marcos.

Casado , J. (2017). Políticas de apoyo a la transferencia de conocimiento Universidad-Empresa en Castilla y León. *Conferencia dictada en la Escuela Superior Polítecnica del Litoral*, (págs. 1-15). Guayaquil, Ecuador.

Celina , H., & Campo, A. (2005). Aproximación al coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatria , XXXIV*(04), 572-580. Obtenido de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf

Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV*(4), 572-580. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de Revista colombiana de psiquiatría Vol. XXXIV num. 4: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf

CEPAL. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile: UNESCO.

Chen, K. (2007). Universities/Research Institutes and Regional Innovations Systems. The case of Beijing and Shenzhen. *World Development 35(6)*, 1056-1074.

Chen-Quesada, E., & Segura-Bonilla, O. (2018). La educación ante las nuevas demandas del sector empresarial y el desarrollo nacional. 11-28. Recuperado el 10 de diciembre de 2019, de La Vinculación Universidad-Empresa para el desarrollo integral con impacto social: http://redue-alcue.org/website/content/publicaciones/vueimpactosocial/Cap-01%0A

Closs, L. (2012). Intervinientes de Transferencia de Tecnología Universidad-Empresa: Caso PUCRS. *RAC-Revista de Administración Contemporanea, 16*(1), 59-78.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (01 de Diciembre de 2015). *Presentación General de los CIEES*. Obtenido de ANUIES Región Centro Occidente: http://www.anuiesrco.org.mx/sites/default/files/images/pdfredvinculacion/documentos/presentacion-general-ciees-indicadores.pdf

Concheiro, A. (1994). Reflexiones sobre prospectiva. *Futuribili no. 1*, 2-7.

Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología. (2019). *Informe Anual de Actividades.* Toluca, México: Gobierno del Estado de México.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. D.F.: CONACyT.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019). *Agenda de Innovación en el Estado de México.* Ciudad de México : Gobierno del Estado de México.

Cortes, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de investigación.* Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.

Cruz, C. (2010). *Metodología de la Investigación.* D.F.: Patria.

De Fuentes, C. D., & Dutrénit, G. (2012). Best Channels of academia-industry interaction for long-term benefit. *Research Policy, 41*(9), 1666-1682.

Del Guidice, M., Carayannis, E., & Maggioni, V. (2017). Global Knowledge intensive enterprises and internacional technology transfer: Emerging perspectives from quadruple helix enviroment. *The Journal of Technology Transfer, 42*(2), 229-235.

D'Este, P., Castro, E., & Molas-Gallard, J. (2014). *Documento de base para un "Manual de indicadores de vinculación de la Universidad con el entorno socioeconómico".* Valencia, España: Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento. Obtenido de Ingenio CSCI-UPV.

Di Meglio, F. (2018). Factores que favorecen la vinculación de las universidades con los sectores productivos en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 58-80.

Díaz, J., Ojeda, M., & Valderrábano, D. (2016). *Metodología de muestreo de poblaciones finitas para aplicaciones en encuestas.* Xalapa, Veracruz: Imaginarial Editores.

Dutrénit, G., De Fuentes, C. D., & Torres, A. (2010). Channels of interaction between public research organisations and industry and their benefits: evidence from México. *Science nd Public Policy, 37*(7), 513-526.

Eaton, J. (2007). Consejo de Acreditación de la Educación Superior. La acreditación y el reconocimiento en Estados Unidos. *La Educación Superior en el Mundo*, 275-281.

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepeneurial sciencie: cognitive effects of the new University-Industry linkages. *Research Policity no.27*, 823-833.

Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The Triple Helix of University Industry Goverment relations. *Social Science Information vol. 42 no 3*, 293-337.

Foro Consultivo Científico y Tecnológico AC. (2016). *Diagnóstico en Ciencia, Tecnología e Innovación. Estado de México.* México D.F.: FCCyT.

Freitas, I., Marques, R., & De Paula, E. (2013). University-Industry collaboration and innovation in energent and mature industries in new industrialized countries. *research Policity 42(2)*, 443-453.

G. Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.* Caracas, Venezuela: Episteme.

Galvao, A., Mascarenos, C., Rodrigues, R., Marques, C., & Leal, C. (2017). A quadruple helix model of entrepreneurship, innovation and stages of economic development. *Review of International Business and Strategy, 27*(2).

García Fuentes, P., & Roesfeld, L. (2017). Relaciones de cooperación y transferencia de conocimiento en las instituciones de educación superior públicas en el Estado de Hidalgo, México . *Revista Espacios*, 7-19.

García, E. (2012). *Investigación Comercial.* Madrid: ESIC Bussiness Marketing School.

García, R. (2017). Patentamiento universitario e innovación en México, país en desarrollo: teoría y práctica. *Revista de Educación Superior, 46*(184), 77-86.

García-Ochoa, M., Bajo, N., & Blázquez de la Hera, M. (2012). La Innovación tecnológica como variable determinante en la competitividad de los países. *Revista de Economía Mundial*, 137-166.

Gasca, E. (2009). *Plan General de Desarrollo 2009-2021.* Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Gavigan, J., & Scapolo, F. (noviembre de 2001). *Prospectiva regional: Comprobación futura y validación de las estrategias de desarrollo.* Obtenido de The IPTS Report V/LEX España: https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/prospectiva-comprobacion-validacion-118774

Gobierno de la República. (20 de mayo de 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.* Obtenido de gob.mx: http://pnd.gob.mx

Gobierno de la República. (18 de noviembre de 2016). *Informe General del Estado de Ciencia y Tecnología (2010-2016).* Obtenido de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: http://www.siicyt.gob.mx

Gobierno de la República. (agosto de 2017). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, México, 2017.* Obtenido de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general/informe-general-2017/4813-informe-general-2017/file

Gobierno de la República. (25 de abril de 2020). *Agendas Estatales y Regionales de Innovación.* Obtenido de Conacyt: http://www.agendasinnovacion.org/

Gobierno de México. (15 de noviembre de 2019). *Programa de Estímulos a la Innovación.* Obtenido de Consejo Nacional de Ciencia y Tecno-

logía: https://www.conacyt.gob.mx/index.php/fondos-y-apoyos/programa-de-estimulos-a-la-innovacion

Godet, M., & Durance, P. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos.* París, Francia: Instituto Europeo Prospectiva y Estrategia.

Godin, B. (2005). *The linear model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework.* England: Project on the History and Sociology of S&T Statistics Working. Paper 30.

Godinez , J. A., & Canales, R. A. (2016). Vinculación universitaria con el ámbito productivo la gestión institucional de incubadoras en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Explanans, 3*(2), 99-126.

González, G., Ferreira, E., & Santos, D. (2018). Desafíos de la universidad emprendedora, acercamiento para su gestión. *Desenvolve: Revista de Gestión de UnilaSalle, 7*(1), 69-84.

Hermosillo Anduaga, G., Hinojosa Rodríguez, C., Kaplan Navarro, C., & Galván Corral, A. (2018). *Modelo de Vinculación universitaria como mejora para el desarrollo económico y la competitividad.* Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Hernández , P. (2012). Redes de Colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las Regionales. *Revista de la Educación Superior, XLI (1)* (161), 75-89.

Hérnandez del Real, J. (2013). Vinculación Universidad Empresa y su contribución al desarrollo productivo en el Estado de Tabasco. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*, 1-46.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Hernandez-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: Mc. Graw Hill.

Hewitt-Dundas, N. (2012). Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities. *Research Policity 41(2)*, 262-275.

Högland, L., & Linton, G. (2018). Smart Specialization in regional innovation systems: a quadruple helix perspective. *R & D Management*, 60-72.

Indacochea González, V., Álvarez Vázquez, C., & Piguare Reyes, J. (julio de 2018). La vinculación como estrategia de las Instituciones de Educación Superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 4*(3), 360-391.

INEGI. (22 de abril de 2020). *Banco de Información Económica.* Obtenido

de Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática: https://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/

Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial. (21 de marzo de 2019). *Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial*. Obtenido de Secretaría de Economía: https://www.gob.mx/impi/documentos/instituto-mexicano-de-la-propiedad-industrial-en-cifras-impi-en-cifras

Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2014). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. . *Educational Research 33(7)*, 14-26.

Juárez López , B., Ruíz Santoyo, G., & Paolacci, J. (2017). Impacto de la vinculación universidad-empresa en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la investigación en empresa del Estado de Aguascalientes. *Diálogos sobre educación*, 1-15.

Juárez-López , B., Ruiz-Santoyo, G., & Poalacci, J. (2017). Impacto de la vinculación universidad-empresa en la investigación-científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la empresa del Estado de Aguascalientes. *Dialogos sobre educación. Temas actuales de Investigación Educativa*(14), 1-15.

Kneller, R., Mongeon, M., & Cope, J. (2014). Industry-University collaborations in Canada, Japan, The UK and USA with emphasis on publications freedom and managing the intelectual property lock up problem. *PloSone 9(3)*, 90-97.

Lagarda, A. (2005). *Vinculación Universidad-Empresa para la competitividad*. Chihuahua, Chihuahua: 1er. Foro Consultivo Científico y Tecnológico AC.

Ley de la Propiedad Industrial. (18 de mayo de 2018). *Diario Oficial de la Federación*. D.F., México. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/50_180518.pdf

Linstone, A. (2004). *New Drivers and directions challenges for TEA. New Technology foresight, forecasting and assessment methods*. Sevilla, España: PREST.

Lopez, R. (2005). *Plan de Trabajo 2005-2009*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

López-Parada, C., & Martínez-Dojui, E. (2014). Esquema de vinculación de las universidades tecnológicas del Estado de Puebla en la formación de estudiantes. *Ra Ximhai, 10*(3), 1-13.

Maldonado, O. (2008). Universidad, Estado e Industria del "Triángulo de Sabato" al Sistema Nacional de Innovación. *I Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación*, (págs. 20-29). Bogotá, Colombia.

Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados.* México D.F. : Pearson Prentice Hall.

Martínez López, C., & García Pérez, M. (2019). *Reforma al Conacyt y al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.* Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Masini, E. (2000). Scenarios as seen from a human and social perspective. En M. Godet, & F. Roubelant, *Technological Forecasting and social change* (págs. 56-67). New York, United Stastes: Oxford University Press.

Medeiros, J. (1992). *Polos, Parques e Incubadoras: en Busca de Modernización y Competitividad.* Brasilia: IBICT-SENAI.

Medina-Bueno, J. (2017). El modelo triple hélice de innovación: importancia teórica y evidencias de su aplicación en el desarrollo de la innovación. *Catequil Tekné, 1*(1), 41-53.

Mejía-Trejo, J. (2017). *¿Que es la Innovación Abierta?* Zapopan, Jalisco: Advanced Research Centre of Innovation Management.

Melendez-Rojas, R. (2017). Prospectiva para la educación costarricense. Una oportunidad de transformar el sistema educativo para el siglo XXI. *Actualidades investigativas en Educación, 17*(3), 1-24.

Millán, J., & Concheiro, A. (2015). *México 2030, Nuevo Siglo, Nuevo País.* México D.F.: FCE.

Molas Gallart, J., & Castro Martínez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of "Third Mission" indicators. *Research Evaluation*, 321-330.

Molas-Gallart, J. (2005). Define, quantify and finance the third mission: a saber debate and the future of the university. *Coneixement i societat*(7), 6-26.

Morales, M., Sanabria, P., & Caballero, D. (2015). Características de la vinculación universidad-entorno en la Universidad Nacional de Colombia. (U. M. Granada, Ed.) *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, XXIII*(1), 190-207.

Moreno Zacarías, H., Ojeda Pérez, F., & Rodríguez Vázquez, A. (julio de 2016). *Las relaciones universidad-empresa: Los casos México y Japón.* Obtenido de Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales: http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2016/08/RUDICSv7n13p19_39.pdf

Mueller, P. (2006). Exploring the Knowledge triller. How enterpreneurship and University-Industry relationships drive economic growth. *Research Policity 35(10)*, 1508-1999.

Muñoz, R. (2015). *Metodología de la Investigación.* D.F.: Oxford University Press.

Murillo, S. (13 de 04 de 2017). *Transformaciones en la política científica y el desarrollo tecnológico.* Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Cuadernos de economía crítica: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5123/512354314008/html/index.html

Muscio, A. (2010). What drives the university use of technology transfer offices? evidence from Italy. *The Journal of Technology Transfer 35(2)*, 181-202.

Nuñez, I. (2017). Las variables: Estructura y función en la Hipótesis. *Investigación Educativa*, 163-179.

OCDE. (2016). *Reviews of Innovation Policy. Mexico.* Paris, Francia: OCDE.

OECD. (2018). México. En OECD, *Science; Technology and Innovation Outlook* (pág. 1). 175: OECD.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (1999). *University research in transition.* Paris Francia: OCDE.

Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas.* Santiago de Chile: CEPAL.

Pérez, C. (2003). El cambio de paradigma en la empresa como proceso de cambio cultural. *Fortaleza*, 1-7.

Pineda Márquez, K., Morales Rubiano, E., & Ortíz Riaga, C. (2011). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: retos para las universidades colombianas. *Equidad Desarrollo*(15), 41-67.

Planas Serralta, L., & Fernández de Lucio, I. (2018). Primeras estrategias regionales de innovación en Chile. *J. Technology Management Innovation* , 69-81.

Pooper, R. (2005). Towards a coherent use of foresight methods . *COLCIENCIAS* , 3-10.

Prieto, G., & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo, 3*(1), 67-74.

Ramirez , J., Mercado, J., & Barbosa, M. (2018). Contexrto actual de la protección del conocimiento: propiedad intelectual en la Universidad Autónoma del Estado de México. *XXII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas* (págs. 1-14). Hermosillo, Sonora: Academia de Ciencias Administrativas.

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología-Iberoamericana e Interamericana. (septiembre de 2019). *El Estado de la Ciencia. Principales*

Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos 2019. Obtenido de Ricyt. Red de Indicadires de Ciencia y Tecnología Interamericana e Iberoamericana: http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/10/edlc2019.pdf

Red Nacional de Vinculación. (2012). *Plan de Desarrollo al 2016. Hacia la proyección de la vinculación de las IES para la Innovación orientada al desarrollo sostenible de las Regiones en México.* D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Ritter dos Santos, M. (2005). La Gestión de la Transferencia de Tecnología de la Universidad al Sector Productivo: Un Modelo para Brasil. *Tesis del Doctorado en Ciencias de la Administración*. México D.F.: Facultad de Contaduría y Administración, UNAM.

Rivera, M. (2006). *Diagnóstico de la política científica, tecnológica y de fomento a la innovación (2000-2006).* México D.F.: Foro Consultivo Científico y Tecnológico A.C.

Rodeiro Pazos, D., Calvo, V., & Fernandez, S. (2012). Oportunidades de la gestión del capital humano en las spin-offs universitarias. Un análisis dinámico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 9*(2), 148-166. Obtenido de Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n2-rodeiro-calvo-fernandez/v9n2-rodeirocalvo-

Rodríguez , H. (10 de Diciembre de 2019). *Una mirada integradora del Tríangulo de Sábato*. Obtenido de Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de JuJuy: http://www.scielo.org.mx/pdf/au/v28n1/2007-9621-au-28-01-87.pdf

Rodríguez, C. (2016). *Encuesta a los investigadores en el SNI 2015. Módulo: Colaboración para la investigación.* D.F.: Foro Consultivo Científico y Tecnológico A.C.

Rodríguez, M., & Rojas, L. (2014). Vinculación Universidad empresa estado, algunas experiencias en América y otros países de Europa y Asia. *Negotium, 10*(29), 77-99.

Romo, D. (2009). El Impacto de la Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo de México. En E. Cabrero, & D. Valadés, *El diseño institucional de la política de Ciencia y Tecnología en México* (págs. 245-294). México D.F.: UNAM.

Rosales , E., Salgado, M., & Santana, M. (2018). La vinculación Universidad Empresa, una relación de fortalecimiento para la educación superior. Caso Universidad Autónoma del Estado de México. *XXII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas* (págs.

819-833). Hermosillo, Sonora: Academia de Ciencias Administrativas.

Rozga, R. (2003). Elements of knowledge-based economy in México: toward regional system of innovation. En A. Kuklinski, & W. Orlowski, *The Knowledge-Based Economy. The Global Challenges of the 21 st Century* (págs. 197-249). Republic of Poland Warszawa: State Committee for Scientific Research.

Sábato, J., & Botana, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de America Latina. *Revista de la Integración 1(3)*, 15-36.

Saltos-Briones, G., Odriozola-Guitart, S., & Ortiz-Torres, M. (2018). La vinculación universidad-empresa-gobierno: una visión histórica y conceptual. *Revista ECA Sinergía, 9*(2), 121-139.

Sampat, D. (2001). The growth of patenting and licensing by U.S. Universities: An assessment of the effects of the Bayh-Dole acto of 1980. *Research Policity no. 30*, 99-119.

Sánchez, G. (2003). *Técnicas participativas para la planeación.* México D.F.: ICA.

Sarabia-Altamirano, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *Ciencia UAT, 10*(2), 13-22.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación 11 de septiembre de 2013* (pág. 214). México, Distrito Federal: Gobierno de la República.

Secundo, G., Perce, E., Martinaitis, Z., & Leitner, H. (2017). An Intelectual Capital framework to measure universities, Third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*(123), 229-239.

SES. (29 de Enero de 2016). *Portal de Vinculación, Empresa, Academia, Sociedad y Gobierno.* Obtenido de Subsecretaría de Educación Superior: http://www.vinculacion.ses.sep.gob.mx

Silva, R. (23 de enero de 2016). *Paralelismo de la evolución de la Universidad con el desarrollo socioeconómico del estado.* Obtenido de Dirección General de Estudios Estratégicos, Universidad Autónoma de Colima: http://siic.ucol.mx/Archivos_prov%5CPertinencia%20de%20la%20matricula%20Resumen%20Ejecutivo.pdf

Solleiro , J., Ritter dos Santos, E., & Escalante, F. (Abril de 2008). *En la búsqueda de un sistema de prácticas para la vinculación exitosa de Universidades y Centros de I+D con el Sector Productivo.* Obtenido de CamBioTec: http://www.cambiotec.org.mx/cyted/interiores/documentos/contratos/Solleiro-Ritter-Escalante.pdf

Stal, E. (1998). Centros de Investigación Cooperativa y las motivaciones de las empresas. *XX Simposio de Gestión de la Innovación Tecnológica* (págs. 20-27). Sao Paulo, Brasil: Organización de Estados Económicos.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica.* México D.F.: Limusa.

Universidad Autónoma del Estado de México. (1996). Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Gaceta Univertiaria num extraordinario del 27 de junio Articulo 128*, (pág. 14). Toluca.

Universidad Autonoma del Estado de México. (2011). *Manual de Organización de la Secretaría de Extensión y Vinculación* . Toluca, México: Serie Manuales Administrativos, SGC.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2011). *Manual de procedimientos de la Secretaría de Extensión y Vinculación.* Toluca, México: Serie Manuales Administrativos, SGC.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2017). *Indicadores de desempeño 2004-2016*. Toluca, México: UAEM.

Universidad Autónoma del Estado de México. (16 de noviembre de 2019). *Red de Incubadora de Empresas*. Obtenido de Secretaría de Extensión y Vinculación: http://sev.uaemex.mx/index.php/atencion-a-empresas/atencion-a-empresas/red-de-incubadoras

Valenti, G. (2015). *Ciencia, Tecnología e Innovación. Hacia una agenda de política pública.* México, D.F.: FLACSO.

Vázquez , E. (2017). Transferencia del conocimiento y tecnología en universidades. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*(83), 75-95.

Villareal, R. (1995). La relación industria-universidad: algunas consideraciones sobre el caso mexicano. *Educación Superior*(93), 47-81.

Vitae, N. (2009). La colaboración Universidad Empresa en México: Un análisis regional. En R. Kent, *Las políticas de Educación Superior en México durante la modernización. Un análisis regional* (págs. 251-281). México D.F.: ANUIES.

Webster, A. (1994). *Science, Technology and Society. New Directions.* Londres, Inglaterra: MacMillan.

Yin, R. (2004). *Case Study Research: Design and Methods.* USA: SAGE Publications.

Data In Marketing Brief 1

Vinculación institucional con el sector productivo en las instituciones públicas de educación superior: Un comparativo méxico-Brasil-Colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[3], Dra. Teresa Dias de Toledo Pitombo[4] y Dr. Javier Mauricio García Mogollón[5]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de *Data in Marketing Brief* (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre Vinculación institucional y el sector productivo en una institución pública de educación superior mexiquense. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia en la Vinculación Institucional (VI) de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la relación con el Sector Productivo (SP) de cada país. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2019.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online y presencial, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas en línea (*Google Form*), por teléfono e in situ. Sobre una IES en São

3. México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx

4. Brasil: Professora na Universidade Paulista – Campus Jundiaí e professora orientadora no MBA Esalq/USP Brasil, tepitombo@gmail.com

5. Colombia: profesor investigador en la Universidad de Pamplona en Colombia, jmgmogollon@unipamplona.edu.co

Paulo Brasil y otra IES en Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (*Facebook, Twitter y WhatsApp*). Las muestras estuvieron compuestas por 55 docentes investigadores y 15 responsables de la vinculación institucional para cada país en las IES sujeto de estudio. La recolección de la información se realizó en el período comprendido entre agosto y diciembre de 2019. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

El propósito de este estudio es explorar y analizar comparativamente la Gestión la Vinculación institucional con el Sector Productivo de las IES en México, en relación con las IES de Brasil y Colombia.

Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1. Respecto a los Factores competitivos en la Vinculación Institucional de las Instituciones de Educación Superior y la relación con el Sector Productivo desde la perspectiva del investigador y en la Tabla 2 desde la perspectiva del responsable de vinculación. En la Tabla 3, se describe el perfil de los sujetos encuestados. La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de .810 para Colombia, 0.705 para México y de 0.790 para Brasil.

Tabla 1. Perspectiva del Investigador: Vinculación Institucional de las Instituciones de Educación Superior y la relación con el Sector Productivo en México, Brasil y Colombia

Indicadores	México	Brasil	Colombia
Conocimiento de la misión y visión	66%	69%	68%
Proyectos de I+D financiados:			
Programas nacionales	52.5%	59.9%	55%
Programas institucionales	26.2%	18.4%	29.6%
Programas internacionales	16.4%	26.4%	15.5%

Financiados por el SP:			
Al 50%	34.4%	45%	40.5%
Menos del 50%	52.5%	54.3%	58.7%
Financiados por el SP:			
Ingeniería y tecnología, Ciencias naturales y exactas	+ 50%	+ 50%	+ 50%
Ciencias de la salud, Ciencias sociales y humanidades	21-50%.	21-50%.	21-50%.
Participación del Gobierno Federal en la VI:			
Poco importante	84%	80%	83%
No importante	82%	79%	80%
Trabajo en los Grupos de investigación:			
Formado Ad Hoc	49.2%	66%	55%
Participación Afín	80.3%	89%	86.3%
Trabajo Individual	19.7%	11.3%	8.9%
Actividades relacionadas con el SP:			
Contacto formal	14.8%	35%	14.5%
Asesoramiento y apoyo técnico	19.7%	23%	18.4%
Prácticas de alumnos en empresas	24.6%	12.5%	22.6%
Investigación conjunta	24.6%	18.6%	25.5%
Estancias de investigación	16.4%	14%	15.7%
Relación Universidad-Empresa:			
Iniciativa del investigador	30%	40.4%	31%
Área de vinculación de las IES	10%	15.7%	12%
Iniciativa de las IES	18%	19.8%	19%
Por iniciativa de la Empresa	32%	39.7%	33%
Por tesis, congresos, simposio, conferencias	40%	23.5%	38%
Relación con egresados	16%	17.6%	12%

Aspectos que fortalecen la relación Universidad Empresa:			
Investigación orientada al SP	22.4%	24.5%	21.4%
Participar en el desarrollo económico de la región	12.26%	19%	11.6%
Comercialización de la investigación académica	10.37%	25%	13%
Creación de empresas basadas en investigación académica	6.6%	24%	8.9%
Financiamiento adicional I+D	4.71%	14.6%	5.7%
Adecuar los programas educativos	17.92%	25.7%	15.2%
Gestión empresarial:			
Falta apoyos por parte de las empresas	36%	23%	37%
El empresario no está motivado	54%	24%	53.7%
No tiene interés en realizar investigaciones	73%	36%	65%
Participación de los estudiantes en prácticas profesionales en las empresas:			
Lo ven positivo	68%	89%	69.9%
Debe adecuarse a la práctica docente	54%	34%	55.8%
factores que frenan las relaciones IES-Sector Productivo:			
Desconocimiento de la investigación universitaria	37%	26%	43%
Falta de recursos financieros	27%	21%	35%
Dificultad para compartir la propiedad de los resultados de colaboración	32%	26.7%	37%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Perspectiva del Responsable de Vinculación: Vinculación Institucional de las Instituciones de Educación Superior y la relación con el Sector Productivo en México, Brasil y Colombia

Indicadores	México	Brasil	Colombia
Desde el Marco institucional, cuentan con planes y políticas de vinculación Universidad-Empresa	73.7%	69%	68%
Las empresas con las que trabajan los investigadores cuentan con objetivos establecidos para la vinculación universidad empresa	84.2%	93%	85.9%
Asistencia técnica en proyectos de I+D e innovación	52.6%	69.8%	57.6%
Participación de estudiantes en prácticas vinculados a proyectos de I+D	68.4%	79%	69.9%
Gestión del conocimiento en la iniciativa de vinculación:			
Grupo de investigación	42.1%	67%	44%
Empresa	26.3%	78%	27%
Estudiantes o exalumnos	26.3%	46%	28%
Conservación de los convenios de vinculación:	36.8%	67%	38%
Solución de un problema productivo para la empresa	21.1%	13%	24%
El acceso a la infraestructura de la universidad	21.1%	11%	26%
Acceder a fondos para la investigación a través de programas públicos			
Dan impulso en las relaciones de las empresas con las IES:			
El asesoramiento legal y administrativo	5.3%	11%	8.9%
Marco legal adecuado	5.3%	12%	8.7%
Grupos de investigación relacionados con la actividad de la empresa	47.4%	39%	42%
Ayudas y programas públicos que financien proyectos I+D con universidades	42.1%	45%	41%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Perfil de los investigadores encuestados en México, Brasil y Colombia

Datos	México	Brasil	Colombia
Edad	Mínima 29 años Máxima 72 años	Mínima 32 años Máxima 71 años	Mínima 31 años Máxima 74 años
Área científica	Ciencias naturales y exactas (28 de 61) Ingeniería y tecnología (17 de 61).	Ciencias naturales y exactas (22 de 55) Ingeniería y tecnología (15 de 55).	Ciencias naturales y exactas (26 de 55) Ingeniería y tecnología (14 de 55).
Distribución del tiempo	Docencia 45% Investigación 32% Gestión 14%	Docencia 41% Investigación 49% Gestión 5%	Docencia 55% Investigación 28% Gestión 19%

Fuente: Elaboración propia.

Capitulo 2

Análisis de la prácticas directivas en la gestión educativa: región 04 de centros escolares en Puebla

Mtro. Miguel Ángel Bello Isidoro[6]
Dr. Emigdio Larios Gómez[7]

1. Antecedentes

1.1 Dirección y mejora de la eficacia escolar

En las organizaciones educativas existen roles definidos que permiten el pleno funcionamiento de éstas, por ejemplo, el rol de los docentes es enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, para que los docentes trabajen hacia el mismo objetivo deben estar guiados, orientados y liderados por un director. Según Parker (2002) el director es un factor fundamental en la eficacia escolar, es decir, si se logra el aprendizaje de los estudiantes es, en parte, por la influencia del líder directivo en aspectos de carácter pedagógico.

En realidad, la actividad de un directivo no es nada fácil, ya que su función no se limita a administrar la escuela, sino que se complementa con actividades como conducir, dirigir, liderar y gestionar. Las principales características son dos facetas: función de gestión y función de liderazgo. De Vicente, Bolívar, Molina, Domingo, Villa, Villardón y Gairín, (1998). Ambos procesos son un gran complemento de la dirección, por lo que no se puede vislumbrar una sin la otra. La ejecución de estos pro-

6. Maestro en Administración y Gestión de Instituciones Educativas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Licenciado de Educación Secundaria con Especialidad en Física de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP), profmiguelbello@gmail.com

7. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx

cesos implica que los directivos se profesionalicen en su labor, porque la formación es una de las prioridades más importantes para el puesto directivo (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016). Por consecuencia, uno de los roles del directivo es su aprendizaje continuo.

Martínez-García y Gil-Flores (2018) destacan que el rol de un directivo escolar se basa en responsabilidades y tareas entre las que se encuentran la organización, planificación, gestión de recursos, trabajo en equipo, motivación, dinamización, mediación entre sus colegas y, por supuesto, la creación de un clima de trabajo. Todo esto impacta en la enseñanza de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes, lo que deriva en alcanzar los objetivos del sistema. Si bien, son los docentes los que afrontan el reto de alcanzar los aprendizajes esperados, está demostrado que la dirección, así como su modelo de gestión impacta en un 50% en el logro del aprendizaje educativo (Hopkins, Ainscow y West,1994; Murillo y Belavi 2016). De esta forma, la evidencia demuestra que los directivos son un factor importante para el aprendizaje de los alumnos.

Reafirmando lo mencionado por Hopkins, Ainscow y West, 1994: y Murillo y Belavi, 2016 la dirección de la escuela cuenta con diversas características entre las que destacan la promoción y participación en el aprendizaje de los maestros y, especialmente, de los alumnos. Esto, con base en la investigación de la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004) que confirman que el factor dirección, pero sobre todo el liderazgo de ésta "ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a que los estudiantes aprendan en la escuela" (p. 5). Es por esto por lo que la dirección debe priorizar el aprendizaje de los educandos sobre cualquier otra actividad de la escuela.

Además de involucrarse en los aprendizajes de los actores ya mencionados, si los directivos realizan lo que propone Uribe (2010) respecto a no enfocarse solo en las responsabilidades administrativas, se pueden crean las condiciones necesarias que den lugar a la eficacia de la organización escolar. Por lo que la definición de un directivo no está centrada en las labores administrativas, sino en dimensiones más complejas. Por un lado, es un agente que representa a la administración educativa, porque realiza tareas de fiscalización y gestión administrativa (Balleux y Pérez-Roux, 2013); Por otro, es un agente de cambio, que aprovecha las competencias de los actores educativos para el logro de una misión compartida (Bolívar, 2009).

En México con base en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) se define a un directivo, por su rol y actividad cotidiana como "aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable" (p. 3). Si bien representa a la administración educativa y ejecuta lo que ésta le dicta, también se centra en actividades prioritarias que le permiten cumplir con su función real de gestor instruccional que influye en el aprendizaje de las y los estudiantes. Por lo tanto, si un directivo es capaz de impactar en el aprendizaje de los estudiantes es porque cuentan con:

> …conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2016, p. 13).

Para que los directivos sean eficaces en su función necesitan de otros elementos o características como las propuestas por Azzerboni y Harf (2006) que destacan la capacidad de inspirar respeto, credibilidad y confiabilidad, elementos necesarios para liderar a la organización; además, mencionan que los directivos son autoridad, no como actor que sentencia, sino como aquella persona que es capaz de ayudar a crecer a los integrantes de la institución; por último, estos autores señalan que la persona encargada de la dirección tiene la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de las acciones y tareas a fin de capitalizar la experiencia y profesionalidad de cada miembro de la escuela. Es decir, el directivo no solo es un administrador, en realidad, es un gestor educativo con amplias capacidades, conocimientos, habilidades y competencias, que le permiten conducir a la organización educativa. Otro rasgo importante en el que coinciden autores como Valle y García (2007) y Fernández y Rojas (2019) es la implicación y fomento de la participación de los directivos con los docentes y estudiantes, porque a mayor participación de la dirección se logra la transformación de la escuela y mejores resultados de los docentes respecto a los estudiantes y, por ende, se desarrollan las competencias de éstos últimos, tal y como lo exige el sistema y la sociedad. De esta forma, la participación

del directivo es fundamental para promover la culturización del trabajo colaborativo, es decir, la participación de cada miembro de la escuela.

Por otro lado, autores como Eaker, DuFour y Burnette, 2002; Hord y Sommers, 2008; Kruse y Loise, 2009 y Krichesky y Murillo, 2011 destacan que la dirección escolar debe establecer un clima que brinde confianza, permita que los docentes colaboren entre ellos y promueva el cambio; asimismo, debe liderar a los docentes, tener una práctica reflexiva sobre los datos de los aprendizajes y, por supuesto, asumir responsabilidad con los resultados educativos.

La dirección de la escuela cuenta con diversas características entre las que destacan la promoción y participación en el aprendizaje de los maestros y, especialmente, de los alumnos. Cabe destacar que el liderazgo escolar y el modelo de gestión que se implementan en la escuela representa el 50% del éxito en el centro educativo (Hopkins et al. 1994; Murillo, 2006). Estudios como el desarrollado por la Wallace Foundation confirman que el factor dirección, pero sobre todo el liderazgo de ésta "ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a que los estudiantes aprenden en la escuela" (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom 2004, p. 5). Es por esto que la dirección debe priorizar el aprendizaje de los educandos sobre cualquier otra actividad de la escuela. Es evidente que el rol directivo en el aprendizaje de los alumnos es indirecto, pero si está centrado en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, debe fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente (Murillo, 2006). De esta forma, si él o la líder de la institución (dirección) está bien, el liderazgo escolar es aceptable y el modelo desde el cual se dirige es atinado; Por lo tanto, los centros escolares tendrán la mejor expectativa de desarrollo.

1.2 Características del director para el cambio

Con base en los estudios de Coronel, 1995; Fullan 1996; Murillo, 2004; Northouse, 2004 el comportamiento y actitud de la persona que asume el rol directivo en la escuela son elementos importantes que influyen en la calidad y el éxito de procesos de cambio. Por otro lado, Murillo (2006) hace mención que, además de actitud y compromiso, el directivo debe tener una preparación técnica adecuada que le apoye a iniciar, impulsar, gestionar y coordinar procesos de transformación. Es importante destacar que el trabajo de los directivos impacta en la organización, pero sobre todo se hace cultura la forma de trabajo. Antúnez (2012) señala

que los directivos no están preparados para dirigir organizaciones tan complejas como lo son las escuelas; agrega que existe una carencia en la formación de los directivos que impacta de manera negativa en la gestión de las escuelas.

Por lo que un directivo escolar encaminado hacia el progreso promueve la mejora continua transmitiendo la relevancia del uso de datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes; estos datos pueden ser evaluaciones sumativas o formativas, datos de la observación del comportamiento de los estudiantes, entre otros, pero lo más importante es saber cómo utilizar estos datos para alcanzar objetivos (Datnow y Schildkamp, 2017).

Un directivo o una dirección exitosa es crucial para mejorar a los centros educativos, este concepto es señalado por Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Southworth, 2002) para identificar a una dirección escolar eficaz de calidad capaz de atender problemáticas de diferente índole, como pueden ser morales sociales y éticas de la educación; además, de implementar los programas educativos del gobierno en turno. Por otro lado, Talbert y McLaughlin (2001) resaltan que los directores exitosos son aquellos que no solo satisfacen las demandas externas, sino que fomentan el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, de apoyo mutuo y con propósito moral en busca de mejorar el centro educativo. De esta manera, "un directivo debe favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes en un clima saludable y seguro, así como la implementación de la comunidad más amplia para conseguirlo" (González, 2015).

1.3 Mejora de la eficacia escolar

Otro de los temas centrales de la presente investigación es la relacionada con la Mejora de la Eficacia Escolar (*Effective School Improvement*). Este movimiento fue la concentración de los movimientos teórico-prácticos de la Eficacia escolar y de la Mejora de la Escuela. Autores como Reynolds, Hopkins y Stoll (1993) concluían que aquellos que investigaban sobre la Eficacia y los que lo hacían sobre la Mejora se necesitaban. Así, los investigadores de la Eficacia Escolar aportaban conocimientos sobre aquellos factores de escuela y salón que necesitaban cambiarse para mejorar la calidad de la educación; por otro lado, los investigadores de la Mejora de la Escuela contribuían con señalar cómo llevar a cabo los cambios necesarios para incrementar la eficacia en las escuelas. (Stoll y Wikeley, 1998). De esta forma, Murillo (2011) concreta el aporte de

cada de una de éstas dos corrientes al mencionar que la Eficacia Escolar realiza investigación empírica centrada en la teoría más que por la práctica, mientras que la Mejora es un movimiento que se centra en lo práctico que busca conocer el porqué del cambio.

Así, la Eficacia de la Escuela como el Movimiento de Mejora buscan apoyar a las instituciones educativas en diversos ámbitos e implementar acciones que deriven en resultados para mejorar las escuelas. La primera (*School Effecüveness*), que se ha centrado en estudiar la calidad y equidad del funcionamiento de los centros educativos para determinar por qué son más eficaces con respecto a otras en la consecución de resultados. La segunda (School Improvement), se ha centrado en aquellos procesos que desarrollan las instituciones educativas para aplicar procesos que mejoren su calidad (Murillo, Barrio, Brioso, Hernández Rincón y Pérez-Albo, 2000).

1.3.1 Eficacia escolar

En el caso de la Eficacia Escolar, como destaca Murillo (2003) existen dos temas importantes por analizar. El primero, es saber en qué medida la escuela influye en el rendimiento de los estudiantes; el segundo, busca conocer los factores escolares (de aula y contexto) que hacen de la organización educativa una escuela eficaz. Es decir, la eficacia de la escuela se centra, exclusivamente, en indagar aquellos factores que permiten crear un puente entre el entorno de los estudiantes y el progreso en el aprendizaje. De esta forma, Luyten, Scheerens, Visscher, Maslowski, Witziers, & Steen (2005) destacan que la Eficacia Escolar es una línea de investigación que analiza las diferencias en el desempeño entre y dentro de las escuelas, así como los factores modificables que mejoran el desempeño escolar, utilizando las notas de los alumnos para medir este último. Desde esta perspectiva, la eficacia determina en qué medida los factores internos de la escuela influyen en los resultados de los alumnos y cómo estos últimos sirven de insumo para conocer los factores que lo hacen.

Así, Murillo (2003) resalta que una escuela eficaz es "aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (p. 30). Por lo mencionado, es importante destacar que aquellas escuelas que logran el aprendizaje de las y los estudiantes no son escuelas eficaces, en realidad, las escuelas eficaces son aquellas que resaltan el desarrollo de

los estudiantes en diversas áreas y que propician el aprendizaje durante toda la vida, superando factores sociales, culturales y económicos. Ante los señalado por ambos autores, la Eficacia Escolar plantea tres claves de investigación. El primero es el principio de equidad, el cual considera que una escuela es eficaz si todos los estudiantes se ven favorecidos en su desarrollo académico; la segunda es la idea de valor añadido, misma que enfatiza tanto el rendimiento de los discentes, como su situación social, económica y cultural; y finalmente, el desarrollo integral de los estudiantes, donde, además de ver buenos resultados en lengua o matemáticas, es indispensable formar en valores, bienestar o satisfacción. En concreto, una escuela es eficaz si desarrolla a cada uno de los aprendices.



Figura 1. Eficacia Escolar plantea tres claves de investigación.
Fuente: Murillo (2003).

1.3.2 Mejora de la Escuela

En cuanto a la Mejora de la Escuela (Schol Improvement), este movimiento teórico-práctico surge a finales de los años sesenta. Su más grande ideal es que la escuela es y debe ser foco del cambio, éste debe ser dirigido por la propia escuela y debe centrarse en la cultura como elemento importante para cambiar la educación (Hargreaves, 1998). Es claro que este movimiento busca conocer cómo cambia un centro educativo para ser de calidad, pero va más allá, dando como resultado la transformación del centro educativo (Murillo, 2003). Es importante destacar que Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985) mencionan que la Mejora Escolar es "un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente". Derivado de lo anterior, la mejora también es una reestructuración de las actuaciones de los integrantes de la escuela para lograr propósitos educativos.

Este modelo tiene ciertas condiciones y éstas, a la vez, cuenta con diferencias entre autores. Mientras Hopkins (1987); Hopkins y Lagerweij

(1997) resaltan que la escuela es el centro del cambio, agregan, además, que es un proceso que lleva más de un ciclo escolar, por lo que debe estar planificado y no solo considerar aspectos de enseñanza y aprendizaje, sino también aspecto tales como una cultura escolar, la distribución y el uso de los recursos, la delegación de responsabilidades, entre otros. Complementando lo mencionando por estos autores, el cambio solo es posible cuando existe la tendencia a institucionalizarlo, es decir, cuando se convierte en un comportamiento cotidiano de los profesores. Por otro lado, Stoll y Fink (1999) cambian ligeramente la propuesta realizada por Hopkins y Lagerweij al mencionar, en primera instancia que la Mejora de la Escuela es una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la que la escuelas mejoran resultados al centrarse en el aprendizaje y la enseñanza, enfatiza su cultura actual y desarrolla normas positivas; además, diseña estrategias para lograr objetivos y, añaden que, supervisan y evalúan procesos al analizar su desarrollo.

La propuesta realizada por Murillo (2000) quien destaca que la Mejora de la Escuela es la capacidad para incrementar, al mismo tiempo, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de los demás miembros de la comunidad. Añade al modelo lo siguiente: a) implica a todos los actores; b) los líderes construyen comunidades de aprendizaje; c) el cambio está orientado a partir de información de datos de los docentes y alumnos y también de literatura de investigación; d) se desarrolla constantemente al profesorado; e) se fomenta el aprendizaje de los alumnos: y e) se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo, así como en el desarrollo de iniciativas para el cambio.

1.4 Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar

Los argumentos de Mortimore, 1992; Reynolds et al., 1993; Hopkins, 1995; Reynolds et al., 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; y Thrupp, 1999 buscaban una colaboración más cercana entre los movimientos de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela, argumentando que las diferencias no eran tan relevantes como sí lo era la unificación de ambos modelos; sin embargo, no fue hasta finales del siglo XX y principios de éste que, con base en Gray et al., 1999; Murillo, 2001; Muñoz, Repiso y Murillo, 2003, se empezó a investigar esta nueva línea de acción que terminó por *denominarse Effective School Improvement (ESI), que en español se le conoce como Mejora de la Eficacia Escolar.* De esta forma, la más grande diferencia entre ambos modelos que es de carácter investigativo termina por complementarlos, porque la teoría de la Eficacia

Escolar requiere que se valide, esto se consigue con el carácter práctico de la Mejora de la Escuela, dando como resultado una conjugación adecuada para mejorar al sistema educativo desde las escuelas.

Es así como, el movimiento de la Mejora de la eficacia escolar se construyó a través de tres áreas de investigación. La primera área es el análisis, evaluación y síntesis de teorías que podían ser útiles para una Mejora de la Eficacia Escolar; la segunda, es el inventario, análisis y evaluación de programas efectivos de Mejora Escolar en diferentes países europeos; finalmente, la tercera es el desarrollo de un modelo basado en las dos primeras características (Creemers y Stoll, 2007); sin embargo, la investigación ha llegado aún más lejos y, después de que se desechó la idea de la elaboración de un modelo, se desarrolló un marco comprensivo general a partir de los países europeos participantes del cual surgió el marco comprensivo para Iberoamérica. El enfoque teórico-práctico de la Mejora de la Eficacia Escolar tiene como objetivo ayudar a las escuelas a cambiar para conseguir sus objetivos de forma más eficaz, aportando un marco teórico para que pueden poner en práctica sus propios proyectos y conocer qué aspectos son elementales para evaluar su acción (Murillo, 2004).

2. Problema

Sin duda, la gestión educativa es un tema relevante y central en el marco de las preocupaciones educativas actuales tanto a nivel internacional como nacional. La relación entre gestión educativa y aprendizaje de los estudiantes existe, así lo confirma el Banco Mundial (BM) al señalar que, "La débil capacidad de gestión en todos los niveles de los ministerios de Educación y en las escuelas dificulta … la prestación de servicios educativos de calidad necesarios para mejorar el aprendizaje." (Banco Mundial, 2018). Por tanto, el éxito de la gestión educativa se refleja de forma positiva en el desempeño de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que una óptica de gestión puede mejorar la eficiencia del sistema y en consecuencia sus resultados (UNESCO, 1994); además, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en alianza con la UNESCO, realizaron una propuesta sobre gestión educativa en la región derivado de un Seminario de Alto Nivel en el año 2004 para analizar las diversas alternativas de financiamiento educativo y los cambios en cuanto a gestión para la educación, del cual se obtuvieron 6 documentos de

trabajo, en el que colaboró Donald R. Wnkler, se concluye que "la descentralización tiene el potencial de mejorar la enseñanza" (2004, p. 143). Adicionando, la investigación realizada por Bloom, Lemos, Sadum y Van Reenen (2014) sobre la importancia de la gestión en escuelas demuestran "que la mejora de la gestión podría ser una forma importante de elevar los niveles de la escuela" (citado por Bloook,2014) en cuanto a resultados académicos y que son las escuelas con autonomía las que tienen mayores éxitos.

En la revisión del Plan Nacional de Desarrollo (PND) de los últimos cuatro sexenios (2000-2006; 2006-2012; 2012-2018; 2018-2024) se puede visualizar como la educación en México ha tenido cambios sustanciales a través de reformas orientadas a hacer más evidente la descentralización educativa, mejorar la calidad y evaluar el sistema. En el caso del gobierno del presidente Fox, la descentralización de la educación a través de la incorporación de los padres de familia en las escuelas, así como el fomento de la calidad de esta son factores relevantes que cimentaron políticas educativas en beneficio de la población. Para el presidente Felipe Calderón existieron varios temas educativos por mejorar, que para fines de la presente investigación se encontraron dos, el primero es la continuación de la calidad, enfatizando su mejora con base en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE); el segundo era fomentar una gestión escolar donde se incluía adicionar escuelas a programas como el de Escuelas de Calidad (PEC) y capacitar a 40000 directivos en gestión estratégica.

En 2013, año en el que se presentó el PND del presidente Enrique Peña Nieto, se buscó preponderar el capital humano, por consiguiente, una de sus estrategias fue establecer un sistema de profesionalización docente que promoviera la formación, selección, actuación y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico; por lo que la línea de la calidad en la educación continuaba. Con el cambio de gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se establece en su PND, el compromiso de mejorar las condiciones materiales de las escuelas, garantizar el acceso a la educación y a revertir la reforma del sexenio anterior. Por lo anterior la gestión educativa centrada en las escuelas cobra relevancia, debido a que la calidad y/o excelencia educativa no es un asunto aislado de política o economía, es asunto de nación que atañe a todos los actores del sistema, específicamente a los que se desenvuelven en las escuelas.

Con base en datos de la prueba PISA de 2015 Japón, Estonia y Finlandia son los países más destacados como miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y con respecto a América Latina, países como Chile, Trinidad y Tobago y Colombia muestran ser los mejores evaluados, en contraste, nuestro país es el último lugar de todos los estados miembros (OCDE, 2016). Lo anterior, se traduce en que las metas y los objetivos planteados por cada institución educativa no se están alcanzando y, derivado de ello, los aprendizajes de los estudiantes tampoco. Si bien los el problema es sistémico por las deficiencias en las políticas públicas en el sector educativo y de programas sectoriales mal implementados, los directivos de las escuelas secundarias también tienen responsabilidad de estos resultados paupérrimos.

Tanto la gestión educativa como las escuelas eficaces han sido objeto de estudio de distintas disciplinas y estudiado en múltiples investigaciones. En este trabajo se adopta la perspectiva de Bush (2007) para gestión educativa, de Murillo (2000, 2010) y Hopkins para escuelas eficaces y de Pozner (2000) para Gestión educativa Estratégica. Para la presente investigación, se considera que existe un punto de conexión entre la gestión educativa y el liderazgo directivo, dando como resultado escuelas eficaces que alcancen objetivos claros. Pozner (2000), destaca que no se puede pasar por alto el compromiso medular de las instituciones educativas para generar aprendizajes, principal objetivo de las escuelas (p.19). Se trata de un reto educativo titánico tanto para el sistema como para las escuelas, porque elevar la calidad de la enseñanza no solo es una obligación, es la esencia misma del sistema y de las escuelas. Por lo anterior, la urgencia de dar mejores resultados a nivel internacional a través de PISA para una sociedad futura con mejores condiciones de vida se considera fundamental. De esta manera

> …el verdadero trabajo educativo se lleva a cabo en las aulas y escuelas. Las políticas públicas a nivel del sistema son un factor crucial, pero es igual de importante, o quizá más, prestar atención a las características que hacen de cada escuela un lugar efectivo de aprendizaje para todos los estudiantes. (OCDE, 2010, p.33)

De esta forma, resulta relevante el trabajo que se hace en cada escuela y lo que cada líder (directivo) realiza tanto con los docentes como con los estudiantes. Estudiar la gestión educativa y el liderazgo para

generar escuelas eficaces es relevante para administradores educativos, particularmente los de nivel secundaria debido a dos factores, el primero es porque son las escuelas secundarias el último nivel de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN) y porque la efectividad del sistema depende de los resultados que los estudiantes de las escuelas secundarias obtengan en la prueba PISA.

El presente trabajo pretende analizar cuáles son las acciones directivas en gestión educativa que permiten a las escuelas ser eficaces. Se propone compilar estas acciones para que los directivos transformen su práctica y, de esta forma, alcanzar tanto las directrices planteadas por el SEN como por las escuelas que dirigen. Para ello, las escuelas secundarias generales que pertenecen al subsistema de Centros Escolares (CE) serán el analizadas.

El análisis de la Gestión educativa y el liderazgo directivo como base de una escuela eficaz, ocupa un lugar prioritario en los estudios que indagan sobre la eficacia escolar, el liderazgo pedagógico del directivo y la correlación existente entre la gestión directiva y el aprendizaje de los estudiantes. Tanto la OCDE, la UNESCO y el BM han realizado estudios respecto al tema, mismos que ya se abordaron. En la presente investigación se compilará información sobre gestión, gestión educativa, liderazgo directivo y mejora de la eficacia escolar, buscando establecer una relación que implique entrelazar estas áreas con el propósito de que el resultado tenga una riqueza teórica y práctica a fin de conocer las mejores prácticas que llevan a la esencia de las instituciones educativas, el aprendizaje.

Desde el surgimiento de la gestión educativa en los años 60 en Estados Unidos (EE. UU.) y en los años 70 en Reino Unido (UK) y su adaptación en América Latina (AL) en los años 80. Se han realizado estudios para promover la mejora eficacia escolar, es decir, pasar de la administración a la gestión con la finalidad de centrarse en aspectos meramente pedagógicos.

Cassasus (1997), con sus investigaciones y aportaciones sobre gestión permitieron centralizar el tema en AL, por lo que los gobiernos empezaron a detallar políticas educativas en los años 90, lo que dio auge a la descentralización de la educación y la apertura de la participación social, incluyendo padres de familia en los movimientos escolares cotidianos de las organizaciones educativas de nivel básico. Alvariño y su equipo (2000), en su publicación centraron sus esfuerzos en definir la gestión y relacionar ésta con la descentralización, por lo que, entre sus

conclusiones, mencionan que las escuelas necesitan del involucramiento de los padres, así como del compromiso de la comunidad para recaudar fondos adicionales para las escuelas.

La UNESCO (2005) a través de Caldwell, quien propuso la creación de tipo nuevo de sistema, capaz de adaptarse a la educación del siglo XXI, y suma, que la gestión es una estrategia que se debe abordar en diferentes niveles de gobierno, es decir, descentralizar la educación con el objetivo de que los líderes escolares desarrollen la capacidad de planear con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sobre la misma línea, Solano (2005) en su artículo descriptivo acerca de la Gestión educativa en AL, retoma el modelo de desarrollo de la CEPAL en cuanto a gestión, destaca sus niveles de concreción y menciona los ejes que cruzan la concepción de un nuevo estilo de liderazgo.

En el primer nivel se encuentra la Gestión educativa (centrada en los sistemas educativos y sus atribuciones), La gestión escolar (centro escolar en donde se concretan las políticas educativas y que abarca dimensiones organizacionales, pedagógicas, laborales, administrativas y sociales) y Pedagógica (relaciones entre estudiantes y maestros, maestros y directivos, directivos y estudiantes, y todo aquello que se lleva a cabo dentro del aula). En cuanto a los ejes se destacan los siguientes:

- Autonomía
- Descentralización
- Liderazgo
- Normatividad
- Controles externos
- Asignación y destino de recursos
- Identidad institucional
- Rendimientos de cuentas
- Evaluación externa
- Atención a los resultados
- Participación comunitaria
- Mejoramiento de la calidad educativa.

Tony Bush (2007) en su artículo *Educational leadership and management: theory, policy and practice*, examina la fundamentación teórica para el campo del liderazgo y de la gestión educativa; además evalúa los diferentes liderazgos que podían desarrollarse en el ámbito educativo, específicamente en el del gestor y analiza la evidencia sobre la efectividad en el

desarrollo de escuelas exitosas. Finalmente concluye en que los líderes (directivos) deben centrar su gestión en la enseñanza y aprendizaje y, añade, que para mejorar los resultados del aprendizaje se requiere de un liderazgo educativo (pedagógico).

Por otro lado, Ortega (2008), describe diversos modelos de gestión, entre ellos el de escuelas eficaces, pero contrario a lo que detallan otros autores, considera que la autonomía escolar no refleja mayores aprendizajes por parte de los estudiantes; sin embargo, cree fundamental el papel que desempeña el agente de cambio (directivo), el cual debe co-gestionar la innovación junto con el colectivo de profesores ayudando a diagnosticar e implementar los cambios que requiere la organización. Sumando a Ortega, en el sentido estricto de el papel relevante de los directivos, Bloom y su equipo (20015) afirman, con base en la adecuación de la encuesta sobre gestión del WMS, que los mejores resultados educativos están en escuelas con mayor autonomía debido a cómo se utiliza, por consiguiente, la calidad de la alta dirección está asociada con mejores resultados educativos. Quispe (2018), en su investigación para determinar en qué medida los estilos de gestión y liderazgo se relacionan con el desempeño docente, encontró que los directivos que promueven relaciones afectivas y de comunicación con respeto y confianza, beneficia la *praxis* pedagógica.

Entonces: ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla?

3. Materiales y métodos

La presente investigación es de tipo concluyente, de corte cuantitativa y descriptiva, porque desglosa las características de los sujetos de estudio. Además, es una investigación de tipo transversal, ya que los datos (variables) se recabaron en un periodo de tiempo (de mayo a octubre de 2020). No se han manipulado deliberadamente ninguna de las variables independientes y, finalmente, es no experimental (Kerlinger, Lee, Pineda, & Mora Magaña, 2002). A través de la presente investigación, se han observado de forma directa a los sujetos de estudio (docentes de educación secundaria de la región 04 de Centros Escolares), por lo que se puede mencionar que es de tipo empírica. En términos generales, esta tesis desarrolla una investigación concluyente, descriptiva, transversal y no experimental (a la vez no probabilística). Con el objetivo de analizar la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar rea-

lizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla.

Es importante mencionar que una técnica para la recolección de datos radica en observar y recolectar la información y/o comportamiento del fenómeno, hecho o caso de estudio. Una vez realizado lo anterior, es prioritario registrar y analizar los datos. Además, la técnica puede ser aplicada de forma presencial o virtual; si se consideran ambos casos estamos en presencia de una técnica mixta. En el cumplimiento del objetivo se ha determinado desarrollar la técnica de la encuesta para la recolección de datos. La encuesta se llevó a cabo de forma online. En el caso de la recolección de datos, se aplicó una encuesta de tipo mixta en la que se entrevistó al personal docente de las cuatro escuelas secundarias de la región 04 de Centros Escolares del Estado de Puebla. Para esto, se envió por correo electrónico el *Google Form*. Para determinar a los sujetos de estudio de la presente investigación se revisó la definición de docente en la Ley Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGCMM), que define al personal docente como

> …profesional en la educación básica (…) que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (LGCMM, 2019, p. 4).

De esta forma, todo aquél personal que ostente nombramiento como docente, incorporado a cualquiera de las cuatro escuelas de la región 04 de Centros Escolares es objeto de estudio. Los Centros Escolares de nivel secundaria del presente estudio son: Centro Escolar "Pdte. Lázaro Cárdenas" turno matutino (veintiséis docentes) y vespertino (veintiséis docentes), Centro Escolar "Pdte. Lic. Benito Juarez" (25 docentes) y, finalmente, Centro Escolar "General Emiliano Zapata" (5 docentes). Tal y cómo se observa en la Tabla 1, donde, también se menciona el municipio y el total de docentes.

Tabla 1. Escuelas y Número de Docentes por Escuela

Centro escolar	Municipio	Número de docentes
CEPLC matutino	Izúcar de Matamoros	26
CEPLC vespertino	Izúcar de Matamoros	26
CEPLBJ	Acatlán de Osorio	25
CEGEZ	Chiautla de Tapia	9
	Total	86

Fuente: Elaboración propia.

Continuando, es importante mencionar que, con base en lo mencionado por la LGCMM, se entrevistaron a todos los docentes de forma virtual. Por lo tanto, el perfil del sujeto a entrevistar fue:

Características de las personas

Docentes de nivel secundaria cuyo nombramiento tenga como mínimo un año de antigüedad.

Sexo, edad, estado civil y escolaridad indistinta

Las variables de estudio se recogen a través de las preguntas o cuestionarios (ítems) que forman parte del instrumento, para responder las preguntas de investigación, cumplir con los objetivos y, de existir, comprobar la hipótesis (Larios-Gómez, 2019). En este sentido, los conceptos guía para determinar las variables fueron: gestión educativa estratégica, liderazgo, mejora de la eficacia y dirección (aprendizajes de los estudiantes). En la Tabla 2, se puede observar las variables de estudio:

Tabla 2. Variables

Variables	Definición conceptual
B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	Determinar qué es lo esencial y determinar las posibles estrategias para alcanzar los objetivos (UNESCO, 2000).
C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	Presupuestar los ingresos y egresos de la escuela con base en las necesidades más importantes, así como hacer uso estratégico de los recursos humanos, materiales y financieros (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000)
D. Evaluación para la mejora continua	Valorar el criterio de eficacia a través de los resultados académicos de los alumnos y tasar la consecución de los objetivos para conocer el criterio de mejora como parte fundamental de la gestión (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
E. Metas y expectativas	Identificar las actividades más esenciales de la escuela y buscar su consecución para comunicar los resultados (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	Diseñar de forma sistemática de programas, proyectos, objetivos, y estrategias y acciones pedagógicas (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	Conocer, reconocer, fomentar y estimular de forma continua acciones para el cambio y el aprendizaje de los miembros del equipo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).

H. Trabajo colaborativo	Establecer la división de equipos de trabajo, pero con un objetivo en común (eficacia) para llevar a cabo procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000)
I. Cultura escolar	Reconocer las tendencias y expectativas sociales (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
J. Apoyo externo	Contribuir a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece la escuela (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo esta encuesta acerca de la gestión educativa estratégica y liderazgo, se aplicó un cuestionario online con 37 preguntas. En estas, los docentes expresaron en qué medida el encargado de llevar a cabo la gestión educativa estratégica, así como el liderazgo directivo cumplen con aspectos relacionados a ambos términos. El instrumento fue elaborado a partir de otros instrumentos ocupados para tesis de grado, mismos que ya estaban validados.

El instrumento es una gran herramienta que se utilizó para recoger la información de la muestra integrada por los sujetos de estudio, es decir, lo docentes del sector 04 de Centros Escolares. Por tal motivo, el instrumento aplicado de acuerdo con la investigación que se desarrolló (concluyente, descriptiva, transversal, no experiencial y no probabilística) y de la técnica, fue un cuestionario cerrado (LIKERT) que comprende cuarenta ítems. El instrumento se dividió en diez dimensiones: A. Datos generales de identificación de los docentes; B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico; C. Presupuesto y uso estratégico de recursos; D. Evaluación para la mejora continua; E. Metas y expectativas; F. Planeación ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo; G. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los docentes; H. Trabajo colaborativo; I. Cultura escolar y; J. Apoyo externo. Con base en esta

definición de las variables, la operacionalización de las variables se presenta en la Tabla 3.

En otro orden de ideas, en la operacionalización de las variables, se fijaron las escalas de medición para cada una de ellas. Por lo que se establecieron los posibles valores o respuestas que cada una de ellas pudo tomar. Las escalas de medición que se utilizaron fueron de tipo nominal (ordinal, intervalos y escalas de proporción, cociente o razón) (Malhotra, 2009). Además, se empleó la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. En la Tabla 3 se describen las escalas empleadas para cada *ítem*.

Tabla 3. Escalas e Ítems

Variable	Dimensión	Categoría (Código)	Escala (Malhotra, 2009)	Ítem
1) El Perfil docente	A. Datos generales de identificación (Perfil docente)	A.1 Género	Nominal	1
		A.2 Estudios	Nominal	2
		A.3 Antigüedad	Nominal	3
2) Gestión educativa estratégica	B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	B.1 Planificación	Likert	4
		B. 2 Control de personal	Likert	5
		B. 3 Visión	Likert	6

3) Gestión educativa estratégica y Mejora de la Eficacia Escolar	C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	C.1 Docentes y nombramiento	Likert	7
		C. 2 Recursos	Likert	8
		C. 3 Material, recursos e infraestructura	Likert	9
		C. 4 Presupuesto	Likert	10
		C. 5 Ingresos propios	Likert	11
	D. Evaluación para la mejora continua	D.1 Corrección plan anual	Likert	12
		D. 2 Seguimiento de innovación	Likert	13
		D. 3 Evaluación del desempeño	Likert	14
		D. 4 Evaluación de Objetivos	Likert	15
		D. 5 Estrategias	Likert	16

E. Metas y expectativas	E. 1 Metas de aprendizaje	Likert	17
	E. 2 Rendición de cuentas	Likert	18
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	F. 1 Necesidades de los estudiantes	Likert	19
	F. 2 Orientación en planificación	Likert	20
	F. 3 Acompañamiento	Likert	21
	F. 4 Reflexión del desempeño	Likert	22
	F. 5 Orientación pedagógica	Likert	23

G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	G. 1 Promueve competencias	Likert	24
	G. 2 Programa de mentoría	Likert	25
	G. 3 Reconocimiento	Likert	26
	G. 4 Asesoramiento	Likert	27
H. Trabajo colaborativo	H.1 Colaboración entre pares	Likert	28
	H. 2 Acuerdos	Likert	29
	H. 3 Colabora con docentes	Likert	30
	H. 4 Decisiones compartidas	Likert	31
	H. 5 Relaciones interpersonales	Likert	32
I. Cultura escolar	I. 1 Avance de estudiantes	Likert	33
	I. 2 Logro de objetivos	Likert	34
	I. 3 Clima democrático	Likert	35
	I.4 Compromiso en objetivos	Likert	36
	I.5 Planificación escolar	Likert	37
J. Apoyo externo	J. 1 Consecución de recursos públicos	Likert	38
	J. 2 Consecución de recursos privados	Likert	39

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, una vez diseñado el instrumento con base en los autores mencionados en la operacionalización de las variables, se procedió a realizar su validación con diferentes expertos. Dos

de los ellos cuentan con perfil científico, porque pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México; una más de los expertos, con perfil docente-investigador del área educativa; un directivo general de escuela del subsistema de Centros Escolares; y, finalmente, una maestra con más de diez años de experiencia en el servicio educativo.

Realizada la validez de expertos, se rediseñó el instrumento con base en las recomendaciones de estos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco docentes con el propósito de verificar la pertinencia del cuestionario, especialmente, en preguntas, lenguaje y escritura. Los participantes de la prueba piloto reconocieron haber entendido el cuestionario y destacaron que su llenado era sencillo. Y se enlistan las preguntas que integraron el instrumento final:

- *A. Datos Generales*

A.1 Género
A.2 Estudios
A.3 Antigüedad.

- *B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.*

B1_1. Mi director planifica el ciclo escolar.

B2_2. Mi director establece estrategias con base en resultados

B3_3. La visión de la escuela propuesta por mi director y por el consejo técnico es desafiante y considera a los estudiantes como el eje rector de su construcción.

B4_4. Mi director cuenta con mecanismos de control para el cumplimiento de la jornada laboral de todo el personal.

- C. Presupuesto y uso estratégico de recursos

C1_5. Mi director se asegura que el personal de la institución esté asignado con base en su nombramiento y especialidad.

C2_6. Mi director cuenta con habilidades para optimizar los recursos financieros y materiales de la escuela.

C3_7. Mi director proporciona material, recursos e infraestructura necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

C4_8. Mi director destina anualmente un monto suficiente del presupuesto de operación para asegurar el cumplimiento de funciones básicas del plantel: procesos pedagógicos y administrativos.

C5_9. Mi director realiza políticas de gestión que contribuyen a la generación de ingresos propios.

- D. Evaluación para la mejora continua

D1_10. Mi director identifica fallas en las estrategias establecidas en el plan anual de trabajo y corrige el proceso en turno.

D2_11. Mi director brinda seguimiento y apoyo a las acciones no curriculares innovadoras emprendidas por los docentes en la institución.

D3_12. Mi director evalúa mi desempeño docente.

D4_13. Mi director evalúa los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar.

D5_14. Mi director ocupa los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos y propone estrategias para alcanzarlos.

- *E. Metas y expectativas*

E1_15. Mi director define y prioriza las metas de aprendizaje entre todas las demandas de la escuela.

E2_16. Mi director informa constantemente a la comunidad escolar sobre el cumplimiento de la misión, visión y valores de la escuela.

- *F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo*

F1_17. Mi director se apoya del consejo técnico para identificar las necesidades de los estudiantes.

F2_18. Mi director me brinda orientación pedagógica para la elaboración de la planificación pedagógica.

F3_19. Mi director me brinda acompañamiento en la ejecución de la planificación pedagógica.

F4_20. Mi director me apoya a reflexionar sobre mi práctica docente cuando retroalimenta mi desempeño.

F5_21. Mi director es una fuente de orientación a nivel pedagógico.

- *G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes*

G1_22. Mi director identifica y promueve el desarrollo de las competencias que demuestro en la práctica docente.

G2_23. Mi director planea y ejecuta un programa de mentoría para mejorar el desempeño docente.

G3_24. Mi director reconoce el desempeño que realizo como docente.

G4_25. Mi director asesora en temas como evaluación, metodologías, estrategias y uso de la tecnología para mejorar mis competencias docentes.

- *H. Trabajo colaborativo*

H1_26. Mi director promueve que los docentes trabajemos de forma colaborativa con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados del currículo.

H2_27. Mi director cuenta con habilidades comunicativas que le permiten llegar a acuerdos conmigo y con los demás docentes.

H3_28. Mi director genera confianza, coopera y colabora en actividades tanto curriculares como extracurriculares.

H4_29. Mi director fomenta que los docentes participemos tomando decisiones para el logro de los objetivos propuestos al inicio del ciclo escolar.

H5_30. Mi director mantiene y fomenta buenas relaciones interpersonales conmigo y con los demás docentes.

- *I. Cultura escolar*

I1_31. Mi director establece diálogos para conocer el avance de los aprendizajes esperados.

I2_32. Mi director fomenta que el logro de los objetivos establecidos desde el inicio del ciclo escolar como parte de la cultura escolar.

I3_33. Mi director genera un clima de participación democrática entre los miembros de la escuela.

I4_34. Mi director muestra y fomenta compromiso por alcanzar los objetivos de la institución.

I5_35. Mi director opta por una cultura de planificación escolar como estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela.

- *J. Apoyo externo*

J1_36. Mi director se ocupa para conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes.

J2_37. Mi director busca apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar infraestructura, capacitación docente, etc. y de esta forma mejorar el servicio educativo que ofrece la escuela.

4. Resultados

4.1 Análisis de Fiabilidad

Con la información recabada por medio de la encuesta *online* con *Google Form*, tal y como se explicó en el capítulo anterior, se ha procedido a analizar la consistencia interna de la investigación a través del instrumento - cuestionario con ítems cerrados - con el coeficiente de Alfa de Cronbach (α). El procesamiento de casos fue del 100% de casos válidos - 87 sujetos - el procesamiento de fue realizado con el software IBM SPSS Statistics (25). La fiabilidad del instrumento se puede observar en la Tabla 4, donde la consistencia del instrumento es aceptable (Anderson, Swwney, William, 2005), con un coeficiente de $\alpha = 0.969$.

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.969	37

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

4.2 Perfil del sujeto

Tal y como se estableció en la sección de la estrategia metodológica, el levantamiento de información se generaría con docentes que integran la zona escolar sujeto de estudio (escuelas secundarias de la región 04 de C.E.). El 57.5% de los entrevistados fueron mujeres y el resto hombres (43.5%). Es interesante apreciar que solo el 2.3% cuenta con estudios de doctorado y el 20.7% de maestría. La mayoría de los docentes cuenta solo con estudios de licenciatura, el 66.7%. Ahora bien, en cuanto a la experiencia docente, el 24.1% cuenta con experiencia de 1 a 5 años, son relativamente docentes jóvenes con experiencia. Y el 21.8% con experiencia de hasta 30 años.

Finalmente, como se muestra la población de estudio de la encuesta online, estuvo compuesto por las 4 escuelas secundarias de la región 04 de C.E. Levantando una muestra con 87 docentes, al participar todos los maestros que trabajan en cada una de ellas. De un total de 90 maestros pertenecientes a la región 04 de Centros Escolares que comprende Acatlán de Osorio, Chiautla de Tapia e Izúcar de Matamoros. Con base en datos de la supervisión escolar, la muestra estuvo compuesta por el 31% del CEPLC matutino (27 docentes), 30% del CEPLC vespertino (26 docentes), 29% del CEPLBJ (25 docentes) y 10% CEGEZ (9 do-

centes de 12). Del total de la población, sólo faltaron 3 docentes para cumplir un censo en el estudio realizado (ver Tabla 5).

Tabla 5. Composición del Censo.

		Frecuencia	Porcentaje válido
CEPLC VESP 26	1.00	27	31.0
CEPLC MAT27	2.00	27	31.0
CEGEZ 9	3.00	9	10.3
CEPLBJ 25	4.00	24	27.6
	Total	87	100.0

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25)

4.3 Variables de liderazgo y gestión educativa

En el análisis descriptivo de las variables de estudio: B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, C. Presupuesto y uso estratégico de recursos, D. Evaluación para la mejora continua, E. Metas y expectativas, F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo, G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes, H. Trabajo colaborativo, I. Cultura escolar y J. Apoyo externo. Se tiene que ninguna de estas, presenta una media de 4 ó 5, es decir, que los docentes consideren que siempre (escala 5) o por lo menos casi siempre (escala 4) los directivos de sus instituciones aplican y presentan prácticas de liderazgo y gestión educativa.

La variable J. Apoyo externo obtuvo una media de 2.44 y la variable F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo, obtuvo una media de 2.98, siendo estas dos las variables con percepciones de casi nunca. Contrariamente, las variables B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, D. Evaluación para la mejora continua y E. Metas y expectativas, obtuvieron una media mayor a todas (3.52, 3.41 y 3.35, respectivamente, ver Tabla 5.7). Lo que significa que los docentes de la zona escolar objeto de estudio, consideran que las prácticas administrativas, la evaluación de la mejora continua en las actividades académicas y en la fijación de metas escolares, los directores presentan liderazgo y prácticas de gestión educativas (a veces) en su actuación directiva en las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. En los factores de liderazgo

y gestión educativa en los directivos de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E., objeto de estudio, desde la perspectiva de los docentes. Como se muestra en la Tabla 6, se tiene que:

4.3.1 B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico

Para la variable B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, con el objetivo de Determinar qué es lo esencial y determinar las posibles estrategias para alcanzar los objetivos (UNESCO, 2000). Los docentes consideran que a veces (media de 3.52), los directivos presentan liderazgo en la gestión educativa para el desarrollo de las actividades administrativas y organizacionales. Destacando que los mecanismos de control, no son totalmente ejecutados (media de 3.9 y desviación estándar de 1.16).

Ítem B1: Mi director planifica el ciclo escolar: Se tiene una media de $\overline{x}$ = 4.0000 en la variable B1_PLAN, lo que significa que los directores realizan el plan anual de trabajo en cada una de las escuelas. Con el 67.8% de los docentes que mencionan que sí se hace (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 20.7% menciona que a veces y el 10.14 mencionan que no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem B2. Mi director establece estrategias con base en resultados: Por otro lado, la media es de $\overline{x}$ = 4.0230 en la variable B2. ESTRATEGIAS_RESULTADOS, lo que significa que los directores establecen estrategias a partir de antecedentes, específicamente de resultados. El 71.3% de los docentes mencionan que el directivo establece estrategias con base en resultados (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 18.4% menciona que a veces y el 10.3% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem B3. La visión de la escuela propuesta por mi director y por el consejo técnico es desafiante y considera a los estudiantes como el eje rector de su construcción: La media es de $\overline{x}$ = 4.3218 en la variable B3. VISIÓN_CENTRADA_EN_ESTUDIANTES, lo que quiere decir que los directivos y el Consejo Técnico elaboran la visión escolar considerando a los estudiantes como eje fundamental de la escuela. Así, El 83.9% de los docentes mencionan que la visión de la escuela es desafiante y son los estudiantes el actor más importante de la organización (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 10.3% menciona que a veces y el 5.7% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem B4. Mi director cuenta con mecanismos de control para el cumplimiento de la jornada laboral de todo el personal: Ahora bien, la media es de $\overline{x}$ = 3.9540 en la variable B3. VISIÓN_CENTRADA_EN_ESTUDIANTES, lo que quiere decir que los directivos cuentan con mecanismos de control para que las y los docentes, administrativos y personal de intendencia cumplan con su jornada laboral. Así, El 72.4% de los docentes mencionan que, en efecto, los directivos implementan acciones para que todos los miembros de la organización cumplan con su jornada laboral (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 13.8% menciona que a veces y el 13.8% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca).

C. Presupuesto y uso estratégico de recursos

Con respecto a la variable C. Presupuesto y uso estratégico de recursos, los docentes de las escuelas consideran que sus directivos a veces presentan liderazgo en la toma de decisiones respecto a las actividades para Presupuestar los ingresos y egresos de la escuela con base en las necesidades más importantes, así como hacer uso estratégico de los recursos humanos, materiales y financieros (UNESCO, 2000). Con una media de 3.12 en general, para las actividades de C1. personal_perfil, C2. optimizar_recursos, C3.recur_infraestruc_aprendizaje, C4.presupuesto_en_proce_pedago_adminis y C5.gestion_ingresos_propios. Siendo este último ítem, el que obtuvo la media 3.2 y una desviación estándar de 1.5.

Ítem C1. Mi director se asegura que el personal de la institución esté asignado con base en su nombramiento y especialidad: La media es de $\overline{x}$ = 4.0805 en la variable C1.PERSONAL_PERFIL, lo que significa que el director se asegura que todo el personal que labora en la escuela esté asignado con base en su en sus capacidades, nombramiento y especialidad. Así, El 77% de los docentes mencionan que, en efecto, los directivos de la región 04 de C.E. hacen uso adecuado del recurso humano, porque cada uno de ellos está asignado con base en su nombramiento y especialidad (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 16.1% menciona que a veces y el 6.8% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem C2. Mi director cuenta con habilidades para optimizar los recursos financieros y materiales de la escuela: En cuanto ítem C2, la media es de $\overline{x}$ = 3.9885 en la variable C2.OPTIMIZAR_RECURSOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de C.E. de la región mixteca de Puebla casi siempre optimizan los recursos

financieros y materiales con los que cuentan. Así, El 69% de los docentes mencionan que los directivos gestionan adecuadamente los recursos financieros y materiales con la finalidad de optimizarlos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 20.7% menciona que a veces y el 10.3% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem C3. Mi director proporciona material, recursos e infraestructura necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes: La media es de $\overline{x}$ = 3.9310 en la variable C3.RECURSOS_INFRAESTRUCTURA_APRENDIZAJE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre brindan las condiciones óptimas para que los estudiantes aprendan a través de otorgar recursos, materiales y la infraestructura necesaria para tal fin. Así, El 72.4% de los docentes mencionan que los directivos dotan tanto a los docentes como a los estudiantes de lo más esencial para el aprendizaje (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 18.4% menciona que a veces y el 9.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem C4. Mi director destina anualmente un monto suficiente del presupuesto de operación para asegurar el cumplimiento de funciones básicas del plantel: procesos pedagógicos y administrativo: La media es de $\overline{x}$ = 3.7471 en la variable C4.PRESUPUESTO_PEDAGÓGICO_ADMINISTRATIVO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no toman como una prioridad destinar recurso para operaciones básicas de la escuela como lo son el pedagógico y el administrativo. De esta forma, El 62% de los docentes mencionan que los directivos sí destinan presupuesto para el cumplimiento de aspectos pedagógicos y administrativos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 24.1% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem C5. Mi director realiza políticas de gestión que contribuyen a la generación de ingresos propios: La media es de $\overline{x}$ = 3.2184 en la variable C4.GESTIÓN_INGRESOS_PROPIOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no están constantemente en busca de recursos generados por la escuela para la escuela. De esta forma, el 43.7% de los docentes menciona que los directivos sí buscan generar recursos propios para el funcionamiento de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 26.4% menciona que a veces y el 29.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

D. Evaluación para la mejora continua

Para la variable D. Evaluación para la mejora continua, con el objetivo de Valorar el criterio de eficacia a través de los resultados académicos de los alumnos y tasar la consecución de los objetivos para conocer el criterio de mejora como parte fundamental de la gestión (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Integrado por los ítems D1.fallas_plan_y_correccion, D2.seguimiento_acciones_innovadoras,D3.Evaluacion_docente,D4.Evaluacion_objetivos_pedago y D5.resultados_p_evaluar_objetivos_pedagogicos. Con una media general en la variable de 5.41, los docentes de las escuelas objeto de estudio (escuelas secundarias de la región 04 de C.E.), consideran que los directores a veces presentan liderazgo en la gestión educativa para la evaluación continua y seguimiento en los planes de acción académica. De los 5 ítems que integran esta variable, todos presentan una desviación mayor a 1, y una media entre 3.9 y 4.1. Es decir, a veces los directivos presentan un liderazgo en la toma de decisiones respecto a la evaluación y seguimiento docentes (media de 4.0 y 4.1 respectivamente). Y en menor desempeño, en los resultados y evaluación de los objetivos planeados a lo largo del periodo escolar (media de 3.8 y una desviación estándar de 1.29).

Ítem D1. Mi director identifica fallas en las estrategias establecidas en el plan anual de trabajo y corrige el proceso en turno: La media es de $\overline{x}$ =3.9310 en la variable D1.FALLAS_PLAN_Y_CORRECCIÓN, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre tienen la capacidad de identificar fallas en las estrategias establecidas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y solucionarlas. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos son capaces de solucionar problemas identificados en el PAT (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 23% menciona que a veces y el 8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem D2. Mi director brinda seguimiento y apoyo a las acciones no curriculares innovadoras emprendidas por los docentes en la institución: Sobre la misma variable, se puede observar que la media es de $\overline{x}$ =3.9310 en la variable D2.SEGUIMIENTO_ACCIONES_INNOVADORAS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre brinda seguimiento a las acciones innovadoras que emprenden los docentes en acciones no curriculares. De esta forma, el 64.3% de los docentes menciona que los directivos sí apoyan en las prácticas innovadoras que realizan (escala 5 y

4, siempre y casi siempre), mientras que el 24.1% menciona que a veces y el 11.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem D3. Mi director evalúa mi desempeño docente: Sobre la misma variable, se puede observar, que la media es de $\bar{x}$ =4.1149 en la variable D3.EVALUACIÓN_DOCENTE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre evalúan el desempeño de las y los maestros. De esta forma, el 74.6% de los docentes menciona que los directivos sí evalúan el desempeño docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 6.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem D4. Mi director evalúa los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar: Sobre la misma variable, se puede observar en la Tabla 5.22, que la media es de $\bar{x}$ =4.0230 en la variable D4.EVALUACIÓN_OBJETIVOS_PEDAGÓGICOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre evalúan el logro de los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar. De esta forma, el 68.9% de los docentes menciona que los directivos sí están al pendiente de alcanzar los objetivos pedagógicos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem D5. Mi director ocupa los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos y propone estrategias para alcanzarlos: La media es de $\bar{x}$ =3.8966 en la variable D5.RESULTADOS_EVALUACIÓN_OBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones consideran los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos para proponer estrategias que apoyen a su logro. De esta forma, el 67.8% de los docentes menciona que los directivos sí hacen uso de los datos de la evaluación pedagógica para proponer acciones que permitan alcanzar los objetivos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

E. Metas y expectativas

Para la variable E. Metas y expectativas, el objetivo fue Identificar las actividades más esenciales de la escuela y buscar su consecución para comunicar los resultados (UNESCO, 2000) por parte de los directores de las escuelas de Zona 04 de los C.E., donde se tuvo que la media fue de 3.35 (a veces). Donde los ítems E1.prioriza_aprendizaje y E2.Infor-

ma_resultados integran esta variable. Y ambos tienen una media de 3. Es decir, los docentes que trabajan en las escuelas secundarias de zona escolar objeto de estudio, consideran que a veces los directores toman el liderazgo para priorizar en las metas y expectativas escolares.

Ítem E1. Mi director define y prioriza las metas de aprendizaje entre todas las demandas de la escuela: La media es de $\overline{x}$ =3.9770 en la variable E1.PRIORIZA_APRENDIZAJE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre priorizan el aprendizaje de las y los estudiantes ante otras demandas. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen como prioridad el aprendizaje de los alumnos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 11.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem E2. Mi director informa constantemente a la comunidad escolar sobre el cumplimiento de la misión, visión y valores de la escuela: La media es de $\overline{x}$ =3.9310 en la variable E2.INFORMA_RESULTADOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre informan sobre el logro o cumplimiento de la misión, visión y valores. De esta forma, el 74.7% de los docentes menciona que los directivos informan constantemente a la comunidad escolar los resultados del cumplimiento de la misión, visión y valores (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 12.6% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

4.3.5 F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo

En la variable F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo. Se tiene una media de 2.98, recayendo en la escala 3, lo que significa que los docentes consideran que a veces sus directores toman el liderazgo para Diseñar de forma sistemática de programas, proyectos, objetivos, y estrategias y acciones pedagógicas (UNESCO, 2000). Todos los ítems que integran esta variable presentan una media que va del 2.80 al 3.92, siendo que el ítem F1.cte_y_director_identifi_necesida_alumnos presenta la media más alta. Remarcando que los directores se preocupan por identificar las necesidades de los alumnos, pero descuidan aspectos relacionados con el plan pedagógico ante los docentes y pedagógica (F2.orienta_en_plan_pedagogico, F3.acompaña_en_ejecutar_plan, F4.relexiono_en_ retroalimentación y F5.orientacion_pedagogogica).

Ítem F1. Mi director se apoya del consejo técnico para identificar las necesidades de los estudiantes: La media es de =4.3103 en la variable F1.CTE_DIRECTOR_IDENTIFICAN_NECESIDADES_DE_ALUMNOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre identifican las necesidades de los estudiantes apoyándose de los miembros del Consejo Técnico. De esta forma, el 81.6% de los docentes menciona que los directivos se apoyan del Consejo Técnico para identificar las necesidades de los estudiantes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 10.3% menciona que a veces y el 8.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem F2. Mi director me brinda orientación pedagógica para la elaboración de la planificación pedagógica: La media es de $\overline{x}$ =3.7816 en la variable F2.ORIENTACIÓN_EN_ELABORACIÓN_DEL_PLAN_PEDAGÓGICO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones brindan orientación pedagógica a los docentes para la elaboración de la planeación didáctica de los estudiantes. De esta forma, el 67.8% de los docentes menciona que los directivos apoyan a las y los maestros en la elaboración de la planificación didáctica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 19.6% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem F3.Mi director me brinda acompañamiento en la ejecución de la planificación pedagógica: La media es de $\overline{x}$ =3.6437 en la variable F3.ACOMPAÑAMIENTO_EN_EJECUTAR_EL_PLAN_PEDAGÓGICO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones brindan acompañamiento en la ejecución del plan didáctico de los docente. De esta forma, el 59.8% de los docentes menciona que los directivos acompañan en la implementación de la planeación apoyan a las y los maestros en la elaboración de la planificación didáctica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 19.5% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem F4. Mi director me apoya a reflexionar sobre mi práctica docente cuando retroalimenta mi desempeño: La media es de $\overline{x}$ =3.6552 en la variable F4.REFLEXIÓN_SOBRE_DESEMPEÑO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces hacen reflexionar sobre el desempeño docente cuando retroalimenta. De esta forma, el 59.7% de los docentes menciona que los directivos sí los

hacen reflexionar cuando retroalimentan la práctica docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 19.5% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem F5. Mi director es una fuente de orientación a nivel pedagógico: La media es de $\overline{x}$ =3.6552 en la variable F5.ORIEACIÓN_PEDAGÓGICA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre son una fuente de orientación pedagógica para los docentes. De esta forma, el 60.9% de los docentes menciona que los directivos son una fuente de orientación pedagógica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes

En la variable G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes, la cual tiene el objetivo de Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes y además de Conocer, reconocer, fomentar y estimular de forma continua acciones para el cambio y el aprendizaje de los miembros del equipo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Se tienen como resultados una media de 3.2, lo que corresponde a una escala de 3 significando a veces. Es decir, los directores a veces realizan actividades de liderazgo en los docentes de la Zona Escolar 04 de Centros escolares en Puebla, para fomentar el aprendizaje en equipo a través de las acciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa. En general, los ítems de estas variables también se encuentran en la escala 3 (a veces). Es decir, los docentes consideran que sus directivos a veces ejecutan decisiones de liderazgo en asesoría y mentoría para sus colaboradores (G1.promueve_competencias_docentes,G2.Plan_mentoria,G3.Reconocimiento_docente y G4.Asesora_a_docentes).

Ítem G1. Mi director identifica y promueve el desarrollo de las competencias que demuestro en la práctica docente: La media es de $\overline{x}$ =3.8276 en la variable G1.IDENTIFICA_PROMUEVE_COMPETENCIAS_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 65.5% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem G2. Mi director planea y ejecuta un programa de mentoría para mejorar el desempeño docente: La media es de $\bar{x}$ =3.6092 en la variable G2.PLAN_MENTORÍA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre cuentan con un programa de mentoría para que apoye a mejorar la práctica docente. De esta forma, el 60.9% de los docentes menciona que los directivos sí cuentan con un programa de tutoría que les ayude a mejorar su labor docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 14.9% menciona que a veces y el 24.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem G3. Mi director reconoce el desempeño que realizo como docente: La media es de $\bar{x}$ =3.8161 en la variable G2.PLAN_MENTORÍA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre cuentan con un programa de mentoría para que apoye a mejorar la práctica docente. De esta forma, el 63.2% de los docentes menciona que los directivos sí reconocen el buen desempeño docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 20.7.% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem G4. Mi director asesora en temas como evaluación, metodologías, estrategias y uso de la tecnología para mejorar mis competencias docentes: La media es de $\bar{x}$ = 3.7816 en la variable G1.ASESORA_A_DOCENTES_EN_COMPETENCIAS_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre consideran que sus directivos los apoyen en temas como evaluación, metodología estrategias y uso de la tecnología. De esta forma, el 63.2% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 19.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

4.3.7 H. Trabajo colaborativo

En la variable H. Trabajo colaborativo se obtuvo una media de 3.8. Lo que se puede interpretar, que al Establecer la división de equipos de trabajo, pero con un objetivo en común (eficacia) para llevar a cabo procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo (UNESCO, 2000). Los docentes de la zona escolar que perciben que los directivos presentan a veces un liderazgo de colaboración y relaciones interpersonales ante la

gestión escolar. Las medias de las variables se presentan de 3.03 a 3.30 para los ítems: H1.Promueve_colaboracion, H2.llega_a_acuerdos, H3. Genera_confianza_y_colabora, H4.promueve_participación_en_decisiones y finalmente H5.buenas_relaciones_interpersonales.

Ítem H1. Mi director promueve que los docentes trabajemos de forma colaborativa con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados del currículo: La media es de $\bar{x}$ = 4.0230 en la variable G1.IDENTIFICA_PROMUEVE_COMPETENCIAS_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 72.4% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 11.5% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem H2. Cuenta con habilidades comunicativas que le permiten llegar a acuerdos conmigo y con los demás docentes: La media es de $\bar{x}$ = 3.9425 en la variable H2.LLEGA_A_ACUERDOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre cuentan con las habilidades de comunicación acertadas que les permite establecer acuerdos con los docentes. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos sí establecen acuerdos con base en las opiniones de los docentes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 18.4% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem H3. Mi director genera confianza, coopera y colabora en actividades tanto curriculares como extracurriculares: La media es de $\bar{x}$ = 3.8161 en la variable H3.GENERA_CONFIANZA_COLABORA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre generan confianza y colaboran en actividades tanto curriculares como extracurriculares. De esta forma, el 64.4% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 19.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem H4. Mi director fomenta que los docentes participemos tomando decisiones para el logro de los objetivos propuestos al inicio del ciclo escolar: La media es de $\bar{x}$ = 3.9195 en la variable H4.PARTICIPACIÓN_EN_DECISIONES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre fomen-

tan la participación de los docentes en la toma de decisiones para alcanzar objetivos. De esta forma, el 65.6% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem H5. Mi director mantiene y fomenta buenas relaciones interpersonales conmigo y con los demás docentes: La media es de $\bar{x}$ = 3.8391 en la variable H5.BUENAS_RELACIONES_INTERPERSONALES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre mantienen y fomentan buenas relaciones interpersonales con los docentes. De esta forma, el 64.3% de los docentes menciona que los directivos sí mantienen relaciones interpersonales adecuadas con los docentes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 18.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

4.3.8 I. Cultura escolar

Respecto a la variable I. Cultura escolar, con el objetivo de Reconocer las tendencias y expectativas sociales (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Los docentes de la zona escolar 04 de Centros Escolares en Puebla, perciben que los directores a veces presentan un liderazgo en el reconocimiento de tendencias y expectativas sociales relacionadas con la gestión escolar de las escuelas secundarias. El liderazgo, no se aplica siempre en la planificación y la democracia en la escuela para el compromiso de los objetivos. Los ítems obtuvieron una media de 3 (a veces): I1.seguimientos_en_avances, I2. fomenta_logro_de_objetivos, I3.Genera_participacion_democratica, I4.Muestra_compromiso_en_objetivos y I5.planificacion_ para_mejoramiento_continuo.

Ítem I1. Mi director establece diálogos para conocer el avance de los aprendizajes esperados: La media es de $\bar{x}$ = 3.8966 en la variable I1.SEGUIMIENTO_EN_AVANCES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre establecen diálogos para conocer avances en los aprendizajes esperados. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen diálogos para conocer el nivel de avance de los aprendizajes esperados (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem I2. Mi director fomenta el logro de los objetivos establecidos desde el inicio del ciclo escolar como parte de la cultura escolar: La media es de $\bar{x}$ = 3.9425 en la variable I2.FOMENTA_LOGRO_DE_OBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre fomentan el logro de objetivos entre los docentes. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen como cultura el logro de los objetivos en las escuelas (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 14.9% menciona que a veces y el 14.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem I3. Mi director genera un clima de participación democrática entre los miembros de la escuela: La media es de $\bar{x}$ = 3.8736en la variable I3.GENERA_PARTICIPACIÓN_DEMOCRÁTICA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones generan un clima que permite que los miembros de las escuelas participen de forma activa y democrática. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos sí son capaces de generar un clima de participación democrática entre los miembros de la institución educativa (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 13.8% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem I4. Muestra y fomenta compromiso por alcanzar los objetivos de la institución: La media es de $\bar{x}$ = 4.0575 en la variable I4MUESTRA_COMPROMISO_EN_IBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre muestran y modelan compromiso por alcanzar los objetivos institucionales (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 11.5% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem I5. Mi director opta por una cultura de planificación escolar como estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela: La media es de $\bar{x}$ = 3.9885 en la variable I5.PLANIFICACIÓN_MEJORAMIENTO_CONTINUO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre hacen de la planificación escolar una estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela, el 72.4% de los docentes menciona que los directivos sí optan por una cultura de planificación escolar para mejora de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 10.3% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

4.3.9 J. Apoyo externo

Finalmente, la variable J. Apoyo externo, con el objetivo del liderazgo del director para Contribuir a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece la escuela (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Presenta una media de 2.44. A través de la negociación y búsqueda de apoyos externos se analizó el liderazgo de os directores con los ítems J1.conseguir_recursos_gubernamentales y J2.conseguir_recursos_privados, se tiene que desde la percepción de los docentes los directores no presentan siempre un liderazgo en este tipo de actividades. Las medias de estos, es de 2.42 y 2.47, respectivamente.

Ítem J1. Mi director se ocupa para conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes: La media es de $\bar{x}$ = 3.2759 en la variable J1CONSEGUIR_RECURSOS_GUBERNAMENTALES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces buscan conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes no siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 50.6% de los docentes menciona que los directivos sí se ocupan en conseguir recursos gubernamentales para la mejora de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 20.7% menciona que a veces y el 28.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Ítem J2. Mi director busca apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar infraestructura, capacitación docente, etc. y de esta forma mejorar el servicio educativo que ofrece la escuela: La media es de $\bar{x}$ = 3.2989 en la variable J2.CONSEGUIR_RECURSOS_PRIVADOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces buscan apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar la infraestructura, capacitar a los docentes, entre otras acciones en favor de mejorar el servicio educativo de la escuela. De esta forma, el 51.7% de los docentes menciona que los directivos sí buscan apoyos privados para mejorar tanto a la organización como la infraestructura (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 31% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca).

Tabla 6. Medias Generales

Variable	Item	Media item	Media variable
B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	B1.plan	3.33	3.52
	B2.Estrategias_resultados	3.56	
	B4.Mecanismos_control	3.35	
	B3.La vision_estudiantes	3.90	
C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	C1.personal_perfil	3.61	3.12
	C2.optimizar_recursos	3.47	
	C3.recur_infraestruc_aprendizaje	3.52	
	C4.presupuesto_en_proce_pedago_adminis	3.20	
	C5.gestion_ingresos_propios	2.27	
D. Evaluación para la mejora continua	D1.fallas_plan_y_correccion	3.34	3.41
	D2.seguimiento_acciones_innovadoras	3.46	
	D3.Evaluacion_docente	3.69	
	D4.Evaluacion_objetivos_pedago	3.50	
	D5.resultados_p_evaluar_objetivos_pedagogicos	3.12	
E. Metas y expectativas	E1.prioriza_aprendizaje	3.45	3.34
	E2.Informa_resultados	3.25	
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	F1.cte_y_director_identifi_necesida_alumnos	3.92	2.98
	F2.orienta_en_plan_pedagogico	2.85	
	F3.acompaña_en_ejecutar_plan	2.80	
	F4.relexiono_en_ retroalimentacion	2.80	
	F5.orientacion_pedagogogica	2.81	

G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	G1.promueve_competencias_docentes	3.13	3.01
	G2.Plan_mentoria	2.93	
	G3.Reconocimiento_docente	3.02	
	G4.Asesora_a_docentes	3.01	
H. Trabajo colaborativo	H1.Promueve_colaboracion	3.30	3.18
	H2.llega_a_acuerdos	3.27	
	H3.Genera_confianza_y_colabora	3.03	
	H4.promueve_participación_en_decisiones	3.21	
	H5.buenas_relaciones_interpersonales	3.10	
I. Cultura escolar	I1.seguimientos_en_avances	3.20	3.29
	I2.fomenta_logro_de_objetivos	3.38	
	I3.Genera_participacion_democratica	3.20	
	I4.Muestra_compromiso_en_objetivos	3.36	
	I5.planificacion_ para_mejoramiento_continuo	3.33	
J. Apoyo externo	J1.conseguir_recursos_gubernamentales	2.42	2.44
	J2.conseguir_recursos_privados	2.47	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

5. Conclusiones

Las variables de liderazgo pedagógico, uno de los rasgos convergentes de la gestión educativa estratégica y de la mejora de la eficacia escolar, es el peor calificado por los docentes con una media variable de 2.98, es decir, las y los docentes consideran que los directivos de la región 04 de C.E. no cuentan con las competencias para liderar los procesos pedagógicos. Por otro lado, tampoco presentan una media en escala 4 ó 5, con respecto a gestión educativa por lo que, si no hay liderazgo pedagógico y tampoco una buena gestión, difícilmente se pondrán en

marcha procesos de mejora en la institución que busquen impactar en el estudiante y sus aprendizajes.

Es importante destacar que la gran mayoría de los ítems cuentan un alto índice de dispersión de datos, lo que evidencia que en la región 04 de Centros Escolares no existe un clima escolar favorable entre los miembros de la organización, misma que se corrobora con la baja puntuación de liderazgo pedagógico y de gestión. Asimismo, un elemento de la mejora de la eficacia escolar es priorizar el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en la región que es objeto de estudio, los docentes destacan que esto sucede a veces, es decir, en las actividades cotidianas del centro tampoco es una prioridad.

En el mismo sentido, respecto a la mejora de la eficacia escolar, los directivos a veces dan seguimiento a los proyectos emprendidos en la escuela, fomentan el logro de los objetivos, cuentan con una planificación para la mejora continua y ocupan los resultados para evaluar avances; por lo tanto, se corrobora lo mencionado por Zorrilla (2016) respecto a que no existen, todavía, en nuestro país condiciones de cultura de mejora. Además, las escuelas casi nunca se apoyan de su contexto para mejorar, ya que las y los docentes mencionan que los directivos no solicitan apoyos gubernamentales ni apoyos de dependencias no gubernamentales para mejorar los centros educativos. En otro orden de ideas, las escuelas no hacen uso de su autonomía o no la conocen, porque no consideran como un aspecto importante la gestión de recursos propios para mejorar el centro educativo, siendo este ítem el que tiene la media más baja.

Sin duda, una dicotomía que presentan los resultados es respecto a la visión formulada por las escuelas en las que se focaliza a los estudiantes y a la identificación de necesidades que estos requieren, ya que mientras estos dos ítems presentan la media más alta con 3.90 y 3.92 respectivamente. En la práctica, sucede lo siguiente: no se prioriza el aprendizaje de los estudiantes (3.45), los docentes no reflexionan con la retroalimentación directiva o no existe (2.80), los directivos asesoran, a veces, a los docentes (3.01), poco se usan los resultados para evaluar los objetivos pedagógicos (3.12) y, finalmente, a veces se acompaña a los docentes en su plan (2.80). No se encontró evidencia significativa que permita comprobar que existen diferencias entre el género y liderazgo de la gestión escolar de la región 04 de C. E. Es decir, el género no es un factor para diferenciar el liderazgo en la gestión educativa.

Referencias

Alva, V. M. C., & Villanueva, S. V. (2017). Impacto de la cultura organizacional en la relación entre el liderazgo y la gestión del conocimie. *Revista Muro de la Investigación*, *2*(1).

Álvarez-López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, 2 (7), 52-73.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. Red Paideia. Revista de Educación.

Antúnez, S. (2012). Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora. México: Somos Maestros en Innovación y Asesoría Educativa. Serie Gestión Educativa.

Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista médica de Chile*, *141*(2), 209-216.

Avendaño Castro, W. R., & Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, *16*(30), 191-206.

Azzerboni, D., & Harf, R. (2006). Manual de gestión directiva.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. Recherche & formation, 74, 101-114.

Ballina. F. (2000). Teoría de la administración: un enfoque alternativo (la. ed.) México: McGraw Hill.

Barreto, C. R., & Iriarte Díazgranados, F. (2017). *Las Tic en educación superior: Experiencias de innovación*. Universidad del Norte.

Bateman, T. S. y Snell, S. A. (2001). Administración: una ventaja competitiva (4. ed.) México: McGraw Hill.

Belavi, G., Murillo Torrecilla, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

Bello, Y. C. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, *2*(2), 88-103.

Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, (1), 2.

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. The Economic Journal, 125(584), 647-674.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *7*(1), 1-4.

Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*, 71-112.

Briceño, J., & Rivas, Y. LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA COMO FUENTE DE LEGITIMACIÓN DEL ESTADO.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, *27*(3), 391-406.

Caldwell, D. M., Ades, A. E., & Higgins, J. P. T. (2005). Simultaneous comparison of multiple treatments: combining direct and indirect evidence. *Bmj*, *331*(7521), 897-900.

Carassai, M. A. (2019, February). Discusiones acerca de la descentralización educativa en los 90´. In VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, *19*(75).

Cassasus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"(13 al 14 noviembre 1997). Chile, UNESCO*, 13-28.

Castillo, M., Sotelo, A., Echeverria-Castro, S. B., & Ramos-Estrada, D. Y. (2009). Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. In X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Chiavenato, I. (2001). Administración: proceso administrativo (3a. ed.). Bogotá: McGraw Hill.

Corbalán, A. M. (2003). La información y el conocimiento. Un desafío para lograr una gestión de la educación al servicio de los aprendizajes. *Santiago de Chile: UNESCO*.

Coronel, J.M. (1995). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Universidad de Huelva

Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team. (2007). Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-838). Springer, Dordrecht.

Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team. (2007). Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-838). Springer, Dordrecht.

Creemers, BP M y Hoeben, TJG (1998). Capacidad de cambio y adaptación de las escuelas: el caso de mejora escolar eficaz, en TJG Hoeben (ed) Mejoramiento efectivo de la escuela: contribución del estado del arte a una discusión. Groningen, Países Bajos, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Groningen.

Creemers, BP M y Hoeben, TJG (1998). Capacidad de cambio y adaptación de las escuelas: el caso de mejora escolar eficaz, en TJG Hoeben (ed) Mejoramiento efectivo de la escuela: contribución del estado del arte a una discusión. Groningen, Países Bajos, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Groningen.

Creemers, BPM (1996). Las metas de efectividad escolar y mejoramiento escolar. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, Haciendo buenas escuelas págs. 21-35).

Cruzata Martinez, A., & Rodríguez Zaldíva, I. E. (2016). La gestión en las instituciones educativas: enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, *3*(1).

Dakar, F. M. (2000). Unesco Mundial sobre la Educación Dakar.

Datnow, A., & Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de le mejora escolar. *Liderazgo escolar y mejora en las escueias: Once miradas*, 194-226.

Dávila, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración*. McGraw Hill.

de la Federación, D. O. (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

De la UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco.*

De Vicente, P., Bolívar, A., Molina, E., Domingo, J., Villa, A., Villardón, L. & Gairín, J. (1998). Indicadores de la gestión escolar directiva. *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, 147-182.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS La Educación Encierra un Tesoro.

Dennis, R., Nellis John, R., & Shabbir, C. (1984). Decentralization in

Developing Countries: A Review of Recent Experience. *World Bank, WashingtonC.*

Dufour, R., Dufour, R. y Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.

Eaker, R., DuFour, R. y Burnette R. (2002). Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities. Bloominton, IN: National Educational Service.

Europea, U. (2004). COMISIÓN EUROPEA (2003). Programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates.

Ezpeleta, J. (1992). La Gestion Pedagogica de la Escuela (Educational Management in the School).

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas.

Fernández Mijares, E., & Rojas Hernández, L. (2020). Consideraciones teóricas acerca de la participación en el proceso de dirección de las instituciones educativas. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (70), 103-107.

Fernández Naranjo, A., & Rivero López, M. (2014). Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fernández, S., & Rosales, M. (2014, November). Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 1582, pp. 1-14).

Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, *12*(1), 49-67.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. siglo XXI.

Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), International Handbook of Educational Leadership and Administration (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Furlán, A., Landesman, M., & Pasilla, M. (1992). La Gestión Pedagógica. Polémicas y Caso. La Gestión Pedagógica de la Escuela.

Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota técnica*, (6).

Gallegos Quispe, L. V. (2018). Liderazgo y gestión administrativa en la institución educativa Mateo Pumacahua del nivel secundario de la provincia de Canchis–Sicuani, 2018.

González Bustamante, A. M. (2015). Dirección escolar exitosa en España: un estudio de casos.

González, A. C. Luna. (2014). *Administración estratégica*. Grupo Editorial Patria.

Hall, R. H. (1996). Estructuras, procesos y resultados. *México: PHI*.

Hargreaves, A., Lieberman, A,. Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds) (1998). International Handbook of

Educational Change. Dordretch: Kluwer Academic Publishers.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2000). *Effective leadership for school improvement*. Routledge.

Heredia, R. (1985). Dirección Integrada de Proyecto - DIP – "Project Management" (2da. ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, Z. T. (2014). *Teoría General de la Administración, 2a*. Grupo Editorial Patria.

Hopkins, D.; M. Ainscow y M. West (1994). School improvement in an era of change, Londres: Cassell.

Hord, S. M. y Sommers, W. A. (2008). Leading professional learning communities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.

Hord, SM y Sommers, WA (Eds.). (2008). *Comunidades líderes de aprendizaje profesional: voces de la investigación y la práctica* . Corwin Press.

INEE (2018). Educación para la democracia y el desarrollo de México. México.

Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2017). Hacia una nueva ciencia de la complejidad en el aprendizaje y la educación. *Propuesta educativa*, (47), 38-53.

Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., & Mora Magaña, I. (2002). Investigación del comportamiento.

Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., y Mora-Magaña, I. (2002). Fundations of Behavior Research (4ta. Edición. Investigación del Comportamiento ed., Vol. XXIX). McGrawHill / Interamericana.

Kobayashi, H., Ogawa, M., Alford, R., Choyke, P. L., & Urano, Y. (2010). New strategies for fluorescent probe design in medical diagnostic imaging. *Chemical reviews*, *110*(5), 2620-2640.

Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.

Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2009). Building strong school cultures. A guide to leading change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Larios-Gómez, E. (2019). Ambiente de trabajo en universidades privadas en México: comparativa entre universidades con enfoque religioso y no religioso. Revista de ciencia administrativa , 1 (1), 18-29.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, *17*(2), 201-227.

Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999a). Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. Nueva York, NY: Wallace Foundation.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, *1*(1), 595-604.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula.

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *M. del Pozo, JL Álvarez, J. Luengo y E. Otero. Teoría e Instituciones contemporáneas de educación*, 45-59.

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 30-47.

Luyten, J. W., Scheerens, J., Visscher, A. J., Maslowski, R., Witziers, B., & Steen, R. (2005). School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000.

MacBeath, J. (2006). A story of change. Growing leadership for learning. Journal for Educational Change, 7, 33-46.

Madriz, F. E. S. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, *27*(1), 9-16.

Malhotra, N., Krosnick, JA y Thomas, RK (2009). Diseño óptimo de preguntas ramificadas para medir constructos bipolares. Public Opinion Quarterly , 73 (2), 304-324.

MALPICA, C. N. (1994). Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina. *Paris: IIPE. Informe de Investigación*, (102).

Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva.

Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfac-

ción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva.

Martínez, L. (2012). Administración educativa.

McDermott, M. L. (1998). Race and gender cues in low-information elections. *Political Research Quarterly*, *51*(4), 895-918.

McKerracher, L. A., David, S., Jackson, D. L., Kottis, V., Dunn, R. J., & Braun, P. E. (1994). Identification of myelin-associated glycoprotein as a major myelin-derived inhibitor of neurite growth. *Neuron*, *13*(4), 805-811.

McLaughlin, M.W. and Talbert, J.E. (2001) Professional Communities and the Work of High School Teaching. University of Chicago Press, Chicago.

Miles, M. B., Velzen, W. V., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). Making school improvement work. A conceptual guide to practice.

Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *Academy of Management review*, *9*(2), 207-224.

Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. *School effectiveness: Research, policy and practice*, 154-163.

Munch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F., & Pedronni, F. (20). Administración de Instituciones educativas.

Mundial, B. (2018). *Entendiendo la pobreza.*

Muñoz Villalobos, V. (2013). El Derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia

Muñoz, V. (2011). El derecho a la educación: una mirada comparativa. *Santiago de Chile. Recuperado de http://portal. unesco. org/pv_obj_cache/pv_obj_id_8C7CC060A331EC181719D547FAD45E90C2A30600*. Cambiar muñoz por unesco.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., & Perez-Albo, M. J. (2000). La mejora de la eficacia escolar. Centro de investigación y documentación educativa. Madrid. Edita CIDE ISBN, 84-369.

Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(4).

Murillo, F. J. T. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, *9*(21), 319-360.

Murillo, F. J. T. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, (55), 49-83.

Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández Rincón, M. L., & Pérez-Albo, M. J. (2000). La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos. *CIDE. Madrid, España*.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Navarro Solano, M. (2005). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas, 18, 163-174*.

Northouse, P. G. (2004). Leadership: Theory and practice). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Orlandi, A. R. (2016). Equidad e inclusión en la educación y la formación integral de jóvenes en abandono escolar: la experiencia de ASPIRA de Puerto Rico/Equity and Inclusion in the Education and the Holistic Development of Out of School Youth: the Experience of ASPIRA of P. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 313-317.

Parker, R. (2002) Passion and Intuition: The impact of life history on leadership

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OECD publishing.

Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. *Buenos Aires: AIQUE*.

Ramió, C. (2016). Teoría de la organización y administración pública.

Rementeria, A. (2007). Veamos ahora el concepto de Gestión. *Universidad de Santiago de Chile en http://lauca. usach. cl/~ aremente/tema2. htm*.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School effectiveness and school improvement*, *4*(1), 37-58.

Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., & Fernández, N. B. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín Redipe*, *4*(9), 77-85.

Rivilla, A. Medina., & Díaz, R. M. Gomez. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de

mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *53*(1), 91-113.

Rizo, F. M. VARIOS (2006). La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana. Informe Anual sobre la calidad de la educación básica en México 2006. México, INEE, pp. 227-255. Cambiar Rizo por INEE.

Robbins, S. P. (2015). *administración*. Pearson educación.

Rondinelli, D. A., Nellis, J. R., & Cheema, G. S. (1983). Decentralization in developing countries. *World Bank staff working paper*, *581*.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga: Aljibe.

Sammons, P., Smess, R., Thomas, S., Robertson, P., McCall, J., & Mortimore, P. (1997, September).

The impact of background factors on pupil attainment, progress and attitudes in Scottish schools. In *British Educational Research Association Annual Conference. University*

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Scheerens, J. y Demeuse, M. (2005). La base teórica del modelo de mejora escolar eficaz (ESI). *Eficacia escolar y mejora escolar* , *16* (4), 373-385.

Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, *16*(4), 373-385.

Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, *16*(4), 373-385.

Schmelkes*, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar.*

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión.

Serna, M. D. A., Ortega, G. P., & Gómez, H. G. (2008). Propuestas de modelos de gestión de capital intelectual: Una revisión. Contaduría Universidad de Antioquia, (52), 107.

Severin, E. (2013). Enfoques estratégicos sobre las tics en educación en América Latina y el Caribe. *Santiago de Chile: Unesco.*

Slater, C., Silva, P., & Antúnez Marcos, S. (2013). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2014, vol. 12, núm. 4, p. 5-12.*

SOBRE LA EDUCACIÓN, Foro Mundial. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 2000, p. 26-28.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. School Leadership and Management, 22(1), 73-91.

Stein M. K., Spillane J. P. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. In Firestone W. A., Riehl C. (Eds.), A new agenda for research on educational leadership (pp. 28-45). New York, NY: Teachers College Press.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.). (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.

Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. Institute for Educational Research, University of Groningen (GION).

Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. Institute for Educational Research, University of Groningen (GION).

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, *55*(1), 31-47.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: school mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. McGraw-Hill Education (UK).

Tigre, Á. E. F., Delgado, O. W. M., & Gavilanes, J. V. S. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, *2*(4), 179-190.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

Torrecilla, F. J. M. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2), 5.

Torres, R. M. (2006, September). Derecho a la educación es mucho más

que acceso de niños y niñas a la escuela. In *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educacion Comparada "El derecho a la educacion en un mundo globalizado", Sociedad Espanola de Educacion Comparada, San Sebastian, Espana* (pp. 6-8).

Unesco. (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources*. J. Samoff (Ed.). London: Cassell.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación:" Toda persona tiene derecho a la educación".

UNESCO. (2015). Foro mundial sobre la educación 2015.

Valdivieso, S. T., & Villa, A. H. M. (2006). Una visión contemporánea del concepto de administración: revisión del contexto colombiano. *Cuadernos de Administración*, *19*(32).

Valle, A. D. y García, G. (2007). La dirección en la escuela de educación básica general. Dirección, organización e higiene escolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, *38*(151), 158-174.

Villagrasa, S., Fonseca Escudero, D., Romo, M., & Redondo Domínguez, E. (2014). GLABS: mecánicas de juego para sistemas de gestión del aprendizaje. In *Sistemas y Tecnologías de Información. Actas de la 9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, Barcelona, España, 18-21 Junio 2014* (pp. 462-468).

Winkler, D. (2004). Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina. *Documentos para discusión*.

Winkler, D. R., & Cueto, S. (Eds.). (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago: Preal.

Zorrilla, M., & Ruiz, G. (2016). Validación de un Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la Escuela: Cultura para la Mejora. El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *5*(5).

Data in marketing brief 2

Análisis de la prácticas directivas en la gestión educativa: un comparativo México-Brasil-Colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[8], Dra. Nilcéia Cristina dos Santos[9] y Mtro. Diego Felipe Astudillo Valverde[10]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de Data in Marketing Brief (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre *Análisis de la prácticas directivas en la gestión educativa: región 04 de centros escolares en Puebla*. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia respecto a las mejores prácticas directivas en los líderes de escuelas de educación básica. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2019.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online y presencial, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas

8. México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx

9. Brasil: professora Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (FATEC PIRACICABA) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), nilceia_santoss@yahoo.com.br

10. Colombia: maestría en educación del Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey (ITESM), profesor investigador de la Universidad Agustiniana y Universidad Santo Tomás en Colombia, diego.astudillo@uniagustiniana.edu.co

en línea (Google Form), por teléfono e in situ. En São Paulo Brasil y en Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (Facebook, Twitter y WhatsApp). Las muestras estuvieron compuestas por 80 docentes de educación básica en Brasil y 78 docentes en Colombia. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

- El propósito de este estudio es explorar y analizar las mejores prácticas directivas en los líderes de escuelas de educación básica en México, en relación con Brasil y Colombia.
- Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1. Respecto a las diferencias en la gestión educativa y en Tabla 2 se describe el perfil de los sujetos encuestados. La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de .890 para Colombia, 0.969 para México y de 0.930 para Brasil.

Tabla 1. prácticas directivas en los líderes de escuelas de educación básica en México, en relación con Brasil y Colombia.

Variable	ITEM	Media	Gral	Media	Gral	Media	Gral
		México		Brasil		Colombia	
B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	B1.plan	3.33	3.52	3.56	3.83	3.44	3.45
	B2.Estrategias_resultados	3.56		3.89		3.34	
	B4.Mecanismos_control	3.35		3.76		3.36	
	B3.La vision_estudiantes	3.90		4.1		3.67	
C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	C1.personal_perfil	3.61	3.12	3.98	3.71	3.69	3.196
	C2.optimizar_recursos	3.47		3.78		3.49	
	C3.recur_infraestruc_aprendizaje	3.52		3.79		3.45	
	C4.presupuesto_en_proce_pedago_adminis	3.20		3.6		3.12	
	C5.gestion_ingresos_propios	2.27		3.4		2.23	

D. Evaluación para la mejora continua	D1.fallas_plan_y_correccion	3.34	3.41	3.77	4.01	3.32	3.282
	D2.seguimiento_acciones_innovadoras	3.46		3.9		3.41	
	D3.Evaluacion_docente	3.69		4.3		3.34	
	D4.Evaluacion_objetivos_pedago	3.50		4.1		3.23	
	D5.resultados_p_evaluar_objetivos_pedagogicos	3.12		3.99		3.11	
E. Metas y expectativas	E1.prioriza_aprendizaje	3.45	3.34	3.79	3.67	3.42	3.315
	E2.Informa_resultados	3.25		3.56		3.21	
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	F1.cte_y_director_identifi_necesida_alumnos	3.92	2.98	4.34	3.54	3.9	3.02
	F2.orienta_en_plan_pedagogico	2.85		3		2.83	
	F3.acompaña_en_ejecutar_plan	2.80		3.5		2.79	
	F4.relexiono_en_retroalimentacion	2.80		3.2		2.78	
	F5.orientacion_pedagogogica	2.81		3.7		2.8	

G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	G1.promueve_competencias_docentes	3.13	3.01	3.67	3.01	3.11	3.01
	G2.Plan_mentoria	2.93		3.45		2.92	
	G3.Reconocimiento_docente	3.02		3.9		3	
	G4.Asesora_a_docentes	3.01		3.78		3	
H. Trabajo colaborativo	H1.Promueve_colaboracion	3.30	3.18	3.56	3.63	3.23	3.128
	H2.llega_a_acuerdos	3.27		3.76		3.21	
	H3.Genera_confianza_y_colabora	3.03		3.79		3	
	H4.promueve_participación_en_decisiones	3.21		3.45		3.2	
	H5.buenas_relaciones_interpersonales	3.10		3.62		3	

I. Cultura escolar	I1.seguimientos_en_avances	3.20	3.29	3.92	3.93	3.1	3.234
	I2.fomenta_logro_de_objetivos	3.38		3.96		3.33	
	I3.Genera_participacion_democratica	3.20		3.89		3.1	
	I4.Muestra_compromiso_en_objetivos	3.36		3.99		3.33	
	I5.planificacion_para_mejoramiento_continuo	3.33		3.89		3.31	
J. Apoyo externo	J1.conseguir_recursos_gubernamentales	2.42	2.44	3.67	2.44	2.41	2.44
	J2.conseguir_recursos_privados	2.47		3.6			

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25)

Tabla 2. Perfil de los docentes en México, Brasil y Colombia.

	México	Brasil	Colombia
Género			
Hombre	42.50%	39.60%	43.50%
Mujer	57.50%	60.40%	56.50%
Estudios			
Bachillerato	10.30%	0.00%	0.00%
Licenciatura	66.70%	63.00%	65.00%
Maestría	20.70%	32.00%	33.00%
Doctorado	2.30%	5.00%	2.00%
Experiencia			
De 1 a 5 años	24.10%	22.00%	29.00%
De 6 a 10 años	6.90%	6.00%	5.00%
De 11 a 15 años	12.60%	11.00%	15.00%
De 16 a 20 años	11.50%	12.00%	11.00%
De 21 a 25 años	9.20%	10.00%	14.00%
De 26 a 30 años	21.80%	22.00%	25.00%
Más de 31 años	13.80%	17.00%	1.00%

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3

Factores de emprendimiento en estudiantes universitarios

Dr. Gerardo Javier Benavides Martínez[1]
Dr. Emigdio Larios-Gómez[2]

1. Antecedentes

1.1 Emprendimiento

El emprendimiento se reconoce cada vez más como un motor importante del crecimiento económico, la productividad, la innovación y el empleo, y es ampliamente aceptado como un aspecto clave del dinamismo económico: del el nacimiento y la muerte de la empresa o bien de su crecimiento y reducción. Ardichvili, Cardozo y Ray (2016) indican que a medida que las empresas entran y salen del mercado, la teoría sugiere que los recién llegados serán más eficientes que los desplazados. Las empresas existentes que no son expulsadas se ven obligadas a innovar y ser más productivas para competir. Muchos estudios han dado apoyo empírico a este proceso de destrucción creativa.

No hay duda de que la innovación es y será extremadamente importante para el individuo y la sociedad. Block, Kohn, Miller y Ullrich (2016) plantea que hoy en día, las personas se dan cuenta cada vez más de que las innovaciones son aún más críticas que en el pasado. Por lo tanto, la competencia industrial es cada vez más cruel y las empresas deben ofrecer continuamente productos y servicios innovadores al merca-

1. Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto de Estudios Universitarios, Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad Metropolitana de Monterrey, MBA con especialidad en Estrategia por la Universidad Metropolitana de Monterrey, gerardo-benavides@hotmail.com.

2. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx.

do global. Para sobrevivir, las empresas necesitan empleados creativos cuyas ideas novedosas sean, en cierta medida, una necesidad para la existencia continua de las empresas y el éxito futuro. En consecuencia, para Brenes y Haar (2018) la sociedad moderna requiere ciudadanos altamente capaces que puedan producir soluciones

Innovadoras para los desafíos actuales y aportar nuevas ideas que ayuden en el desarrollo y crecimiento del mercado para un producto o servicio en particular. La sociedad contemporánea, sin duda, depende en gran medida de las innovaciones. El futuro será sinónimo de innovación. A pesar de la evidente importancia de las innovaciones en la vida de cualquier organismo, uno debería reconocer que el fenómeno de la innovación está lejos de ser bien entendido. El emprendimiento es un concepto que vez cobra mayor importancia a nivel global, sobre todo en su dimensión económica, esto surge según Centeno (2017) como una opción para enfrentar las crisis de desempleo y contracción del gasto público presente en muchos países del mundo, indistintamente de su ideología política.

La noción del emprendimiento debe sobrepasar esta dimensión económica, e incluir al menos de forma implícita una perspectiva del desarrollo humano que se fundamente en proyectos de vida transformadores para el individuo. Por ello, la comprensión de este fenómeno a juicio de García, Sánchez, y Aldana (2017) requiere abordarse en principio desde su dimensión económica y social, para posteriormente estudiarlo desde otras dimensiones, cuestión que obliga a una vista interdisciplinaria del objeto de estudio para así lograr una mejor comprensión.

Gregori, Ukobitz, y Parastuty (2018) indican que, en los últimos años, las agrupaciones dedicadas al emprendimiento y la formación en esta materia han sido campos de estudio emergentes en la investigación empresarial. Sin embargo, los esfuerzos actuales a menudo descuidan la naturaleza dinámica de tales equipos y especialmente la formación de sus miembros en carácter individual. Esto ha conducido a un conocimiento disperso y a menudo contradictorio en la literatura actual, que aún no consigue fusionar una visión integral del tema. Sobre esta misma línea Wadhwani y Lubinski (2017) consideran que la falta de claridad conceptual sobre el emprendimiento inhibe las comparaciones entre estudios y de diálogo entre académicos. Por ello, estos autores proponen reinventar la historia empresarial como objeto de investigación, reconstituyendo sus análisis, partiendo del estudio de los procesos creativos que han impulsado el cambio económico. Esto, en lugar de ubicar a los individuos y a las

instituciones en el centro del análisis. Por lo que proponen enfocarse en tres procesos empresariales a considerar: "imaginar y valorar las oportunidades del entorno, asignar y reconfigurar los recursos disponibles, y por último legitimar la novedad" (Wadhwani y Lubinski, 2017, p. 2).

Del Monte y Pennacchio (2019) consideran que el emprendimiento ha sido nuevamente objeto de interés académico a partir de la década de los años ochenta, con la llamada Teoría del Emprendimiento, aunque evidentemente esta no marca el origen del concepto. Este término según Ferreira, Fernandes, y Kraus (2019) se origina del francés "*entrepreneur*" el que, a la vez, se origina del verbo entreprendre, que implica "encargarse de". Esta definición implica la capacidad para la toma de decisiones, o bien puede interpretarse como la acción de iniciar una actividad. El término emprendedor tenía un uso no empresarial, y fue con el tiempo ampliado para dar cabida a los empresarios innovadores.

En otras posturas, el análisis del emprendimiento permite identificar una base desde la cual se pueden abordar cuestiones como el desarrollo de la innovación indicado por Schumpeter, la creación de ventajas competitivas de Porter (1996) el desarrollo económico Aktouf (1996), o bien la disminución del desempleo Birch (1979). De acuerdo con Bull y Willard (2016) unos 200 años de estudio sobre el emprendimiento han contribuido con una variedad de definiciones de la palabra emprendedor. Sin embargo, estas definiciones no han llegado a constituir una teoría del emprendimiento cuyo contenido explique o prediga cuándo surge la actividad emprendedora, y desde luego, un emprendedor.

Por el contrario, la literatura muestra una continua reconstrucción de las definiciones acerca del emprendimiento, la que ha caído en el campo de diversas disciplinas, y cada una trata de construir la propia al amparo de su campo de acción. De hecho, la búsqueda de una mejor definición puede estar impidiendo el desarrollo teórico más allá de las dos agrupaciones preponderantes (Velilla y Sánchez, 2018). Así, Vaz-Curado y Mueller (2019) al estudiar la literatura sobre el emprendimiento, muestra principalmente dos agrupaciones teóricas y una amplia diversidad de conceptos y enfoque que se entremezclan, pero que parten de estas agrupaciones teóricas: La teoría del desarrollo, Schumpeter (1934) y la escuela austriaca.

Según Schumpeter (1934), las preferencias del consumidor no son espontaneas, por el contrario, ya están dadas, por lo que no pueden ser causa de un cambio significativo en la economía, porque en su rol de consumo juegan un papel pasivo. Como el principal exponente del tér-

mino innovación, describe el desarrollo como un proceso histórico de cambios impulsados principalmente por la innovación, misma que según Śledzik (2018) la clasifica en cinco tipos: aquella que se vincula al lanzamiento de un nuevo producto o bien una nueva versión de un producto ya conocido; la que se presenta en la aplicación de nuevos métodos de producción o venta de un producto, la presente en la apertura de un nuevo mercado, la que se manifiesta en la adquisición de nuevas fuentes de materia prima y la que provoca una nueva estructura de la industria. Dada su importancia Schumpeter (1934) argumenta que cualquiera persona que busque generar ganancias debe innovar. Porque eso va a provocar el uso de diferente de algunos medios productivos del sistema económico. Schumpeter considera a la innovación como el motor esencial de competitividad y de la dinámica económica. También consideraba que la innovación es un "proceso de mutación industrial, que cambia constantemente la estructura económica desde el interior" (p. 8).

El modelo Schumpetiano o escuela austriaca, considera que la acción empresarial coordina los planos de los agentes económicos, y, por tanto, mantiene la actividad económica en una tendencia hacia el equilibrio. Bajo esta perspectiva, el emprendedor actúa en una condición de desbalance, es decir, una situación que le provoca cierta incomodidad y, por tanto, al actuar espera lograr una satisfacción a su incomodidad. La teoría austriaca del emprendedor se respalda en el pensamiento de Von Mises (2016), Von Hayek (1937) y Kirzner (2018), a los que se suman los contribuyentes modernos para formular un modelo austriaco sistemático acerca del emprendimiento.

La escuela austriaca rechaza la idea del equilibrio como un fenómeno estático, lo que se confirma con la consideración de la actividad económica, ya que Kirzner (2018) lo considera como parte de un plano temporal, por lo que las condiciones que pudieran caracterizar un supuesto equilibrio cambian constantemente. A medida que los agentes económicos interactúan entre sí en el mercado, van adquiriendo nuevos conocimientos que modifican el estudio de las condiciones originalmente existentes, y por ende los datos que respalden su actuación. En la opinión de Ferreira et al. (2019) esta dinámica los llevará a recalcular sus acciones, lo que provoca que un análisis de equilibrio estático sea absolutamente inadecuado de considerar al momento de comprender el funcionamiento del mercado.

En ambos, el emprendedor es un factor que mueve la economía por medio de la creación de nuevos bienes y servicios, haciendo uso

de nuevos métodos de producción. Ambos planteamientos combinan según Ganapathi (2019) con el rol del emprendedor y con la soberanía del consumo, que otorga al consumidor la decisión final sobre el bien o servicio que ha de adquirir, y con ello en gran medida se decide sobre el destino del emprendedor. Las principales diferencias entre ambos planteamientos teóricos radican en que, en el modelo de Schumpeter (1934), el empresario reorganiza los factores de producción que dan como resultado un nuevo orden de producción y consumo, rompiendo con el funcionamiento cotidiano de la de la economía, provocando desequilibrios en el actuar de las unidades económicas ya existentes.

A pesar del contenido expuesto en las agrupaciones teóricas anteriores Álvarez y Barney (2017), indican que actualmente el campo del emprendimiento sigue careciendo de una base teórica unificadora para explicar, predecir y examinar empíricamente los fenómenos emprendedores. En tal sentido, Alda-Varas, Villardón-Gallego, y Elexpuru-Albizuri (2017) gran parte de la literatura empresarial se ubica aún en la etapa descriptiva de los fenómenos, y como resultado, al analizar el emprendimiento desde ópticas distintas a la empresarial, los académicos usan el emprendimiento como escenario para ampliar sus propios marcos teóricos. Así, según Allen (2016) la idea predominante sobre el emprendimiento se distancia de su matriz teórica, y encuentra su respaldo en observaciones anecdóticas, cuyos principales elementos se constituyen en el descubrimiento, evaluación y explotación de oportunidades.

En otras palabras, el desarrollo teórico del emprendimiento se ubica en el estudio de nuevos productos, servicios o procesos de producción; nuevas estrategias, formas organizativas y nuevos mercados para productos e insumos que no existían anteriormente (Shane y Venkataraman (2016b). A partir de lo anterior, se ha configurado una "teoría del empresario", la que se basa en la heterogeneidad de las creencias sobre el valor de los recursos (Ardichvili et al., 2016). Por lo que la función emprendedora también suele conceptualizarse como el descubrimiento de oportunidades y la posterior creación de una nueva actividad económica a través de la creación de una nueva organización (Reynolds, 2017). A pesar la permeabilidad del concepto de emprendimiento, en general, este se presenta como un nuevo factor de producción muy distinto al enfoque clásico en el que la tierra, el trabajo y el capital, juegan un rol de atención primario. Es decir, estos elementos están ausentes de la concepción emprendedora, vista como un comportamiento que combinar la innovación, toma de riesgos y proactividad,

no los recursos tradicionalmente vinculados a la creación de la riqueza (López, 2018).

Chrisman, Chua, y Steier (2018) argumentan, que el emprendimiento es un caso especial de gestión estratégica, es resultado de la renovación organizacional o de la necesidad de innovación. Sin embargo, su planteamiento vincula el emprendimiento a un acto enteramente económico, olvidado o que pocas decisiones estratégicas pueden ser tomadas en términos económicos puros, como el emprendimiento que en su naturaleza también considera atender necesidades no económicas de los emprendedores, entrelazándose claramente lo económico y lo no económico. Así, de acuerdo con Miller (2016), el emprendimiento es un concepto multidimensional que abarca acciones de la empresa relacionadas con el mercado de productos, la innovación tecnológica, la toma de riesgos y la proactividad. Lumpkin y Dess (1996) presentan estos conceptos considerando que la innovación indica la tendencia firme de apoyar nuevas ideas, y de fomentar procesos creativos que apunten al desarrollo de nuevos productos y servicios. Por su parte la toma de riesgos es la firme tendencia a apoyar proyectos en los que los beneficios pudieran ser inciertas. La proactividad implica la toma de la iniciativa y búsqueda de nuevas oportunidades de negocio en los mercados emergentes.

En palabras distintas, los conceptos sobre el emprendimiento no solo se distancian de la concepción clásica sobre la creación de riqueza, sino que suelen agregar el componente innovador de Schumpeter, y la del emprendedor y la toma de riesgo ante la incertidumbre para tratar de anticipar correctamente las imperfecciones del mercado (Knight, 1921). Ardichvili et al. (2016) describen a los emprendedores desde el punto de vista creativo particularmente en la forma en que reconocen, crean y desarrollan oportunidades, considerando a estas últimas como una variable desarrollada, no "identificada". Es decir, hacen una referencia práctica, en la que la oportunidad no solo se identifica, sino que se desarrolla, siendo el ámbito pragmático un elemento diferenciador del emprendimiento.

Weidinger, Fischler, y Schmidpeter (2018) también se refiere al emprendimiento como un proceso de investigación abierto que ofrece soluciones únicas, y cuya base es la toma de riesgos, la detección de oportunidades y la innovación en el proceso de creación de las soluciones. El ángulo conductual del emprendimiento se expresa en la idea del emprendimiento como un proceso en el que se aborda la incerti-

dumbre, la innovación y la asignación de recursos para la creación de riqueza personal y beneficio social. En un contexto más reciente Stokes, Wilson, y Wilson (2016) argumentan que las definiciones presentes en la literatura se encuentran conectadas a tres componentes principales: proceso, comportamiento y resultados. En similar orientación Majid y Koe (2019) conceptualizan el emprendimiento como "Un proceso que implica identificar, evaluar y buscar oportunidades a través de la creatividad, la innovación y transformaciones para producir nuevos productos, procesos y valores que sean beneficiosos" (p. 295).

La atención a las soluciones requeridas por el mercado y atendidas por lo emprendedores brinda como resultado la idea del emprendimiento ligada a la creación de nuevos negocios (Gartner, 1988; Ardichvili et al., 2003; Gibbs, 2009). Lo que se expone en el término "*Starts ups*", que concentra una importante atención de la literatura principalmente por su conexión con la innovación. Esta caracterización de los emprendimientos, enlazados directamente a las "*starts ups*" corresponde según Audretsch y Thurik (2004) a un movimiento hacia una economía emprendedora lo que reviste de gran interés social y pone a la investigación empresarial en el centro de la atención, incentivo al sector académico a explorar patrones para el éxito empresarial.

En una postura distinta Shane y Venkataraman (2016b) argumentan que el emprendimiento no necesariamente requiere la creación de nuevas organizaciones. Tal enfoque permite aplicar las teorías del emprendimiento a empresas ya existentes, y que se encuentran en proceso de transformación. Banham (2017), al tratar de desligar la innovación al emprendedor en una nueva actividad económica, consideran que las empresas establecidas también destacan en la innovación de procesos, mientras que las nuevas suelen hacerlo principalmente en la innovación de productos (a menudo disruptivos). Los mismos autores, en la línea de fortalecer el argumento de que el emprendimiento no necesariamente se vincula a nuevas actividades económicas, exponen que las empresas ya establecidas también desarrollan continuamente esta actividad con la correspondiente innovación, por medio de sus redes, experiencia y capital.

Velilla y Sánchez (2018), resumen oportunamente algunas de las principales definiciones sobre emprendimiento, las que en alguna medida se entremezclan en el análisis arriba expuesto. A partir de esta información el autor del presente estudio organiza las definiciones en orden cronológico, para exponer de alguna manera la evolución conceptual

en materia de emprendimiento, advirtiendo que algunos conceptos del emprendimiento realmente retoman elementos propios de las agrupaciones teóricas antes expuestas, y entre ellos se notará una repetitividad de elementos que con matices propios del área de conocimiento de la cual emanan hacen difícil ser exhaustivo en un orden cronológico estable. Visto esto, el investigador inicia con McClelly (1965) quien considera al emprendedor como la persona que posee algún control sobre los medios tradicionales de producción, y produce más de lo que consume, lo que le permite vender este exceso para generar un ingreso económico.

Valencia-Arias, Flórez, Restrepo, López, y Restrepo (2017) se refieren al emprendimiento en un sentido estricto como la creación de nuevas empresas u organizaciones. Yu, Wiklund, y Pérez-Luño (2018) consideran la actividad del emprendimiento como la capacidad de beneficiarse de una oportunidad en el entorno socio económico. Shane y Venkataraman (2016a) consideran el emprendimiento desde el punto de vista académico, puntualizan en el valor de conocer cómo, por quién y con qué se descubren, valoran y desarrollan las oportunidades para crear bienes y servicios futuros.

Coulter (2017) lo define como la unión de medios y esfuerzos que dan como resultado la creación de crear valor para la satisfacción de necesidades. Para Kuratko y Hodgetts (2016), se refieren al emprendimiento como parte del espíritu empresarial, que a la vez lo consideran un proceso de visión dinámica. Rindova, Barry, y Ketchen Jr (2017) definen el emprendimiento como la acción creadora de nuevos entornos económicos, sociales y culturales por medio de acciones puntuales por parte de un individuo o grupo de individuos. Vaz-Curado y Mueller (2019) indican que el concepto basado en los resultados económicos de Schumpeter aún se encuentra incorporado en muchas de las definiciones ofrecidas en los últimos 50 años. Su concepto de equilibrio con enfoque neoclásico presenta a un empresario que altera las reglas estáticas para lograr impulsar la economía hacia el desarrollo, mismo que no puede considerarse en una univoca dimensión, porque el desarrollo mismo requiere que en el proceso se produzcan cambios trascendentales para la economía, de ahí el análisis dinámico como base de esta concepción (Malerba y McKelvey, 2018).

La literatura también muestra el estudio del emprendimiento por enfoques, y aunque no se trata de definiciones, el estudio de los enfoques se utiliza en la práctica en muchos programas académicos que

buscan enfocarse en personas con habilidades conectadas a la idea de emprender. Realmente en ellos se muestra la permeabilidad del concepto a otras áreas del conocimiento (Malerba y McKelvey, 2018). Estos enfoques son oportunamente resumidos por Alda-Varas et al. (2017) en tres aproximaciones: el enfoque de rasgos, el enfoque de comportamientos y el enfoque mixto. El primero de ellos se concentra en la identificación de los rasgos de personalidad que describen a un emprendedor. Este enfoque recibe sus críticas en cuanto a que no distingue la figura del emprendedor y sus rasgos característicos, con respecto al perfil de un gerente en funciones, uno no necesariamente emprender. Como resultado, este enfoque resulta insuficiente al momento de explicar la iniciativa emprendedora y no abona a ninguna definición de este, sino que tiene un trasfondo idealista.

El enfoque basado en comportamientos atiende al proceso emprendedor, los comportamientos y actividades que en él se desarrollan. Su principal aporte es que abona a la conceptualización del emprendedor, dimensionado como un proceso que concluye con la creación de una nueva actividad empresarial, o bien la puesta en práctica de una nueva idea. Por último, el enfoque mixto considera la perspectiva poco dinámica del enfoque de rasgos, con la visión procesal característica del enfoque de comportamientos. A su favor, debe decirse que esta perspectiva facilita identificar los roles y funciones vinculadas al desempeño del emprendedor durante el proceso creativo (Vaz-Curado y Mueller, 2019)

Algunos autores han utilizado la teoría del comportamiento para explicar la decisión de creación de la empresa (Ajzen, 1991). En tal sentido, argumentan que la intención de convertirse en un empresario se encuentra influenciada directamente por la actitud personal del individuo, pero también por la presión social percibida para convertirse o no en empresario. De manera concluyente, considero la teoría de roles, Dyer (1994) afirma que los hijos de padres emprendedores de inicio tienen más probabilidades de emprender que los de no emprendedores. De igual manera, más probable que los niños criados en un ambiente de padres con trabajos autónomos desarrollen la intención de convertirse en propietarios de sus empresas, imitando a sus padres.

Otra agrupación de estudios además de los antes expuestos en los que la innovación es un factor en común, son los que abordan el emprendimiento y su conexión con la empresa familiar. En este vínculo el término emprendimiento ha mostrado diversos matices, por ejemplo, se ha denominado emprendimiento corporativo Zahra, Hayton, y Sal-

vato (2017), orientación empresarial Lederman, Messina, Pienknagura, y Rigolini (2016), o espíritu emprendedor García et al. (2017) y es precisamente por sus derivaciones que se hace necesario estudiar el emprendimiento en su conexión con la empresa familiar.

De manera más contemporánea, y con base en un concepto que implica el estudio del capital social y la familia, el emprendimiento encuentra otras connotaciones, como emprendimiento colaborativo o emprendimiento colectivo, paralelamente, los académicos han comenzado a prestar más atención a actividades empresariales que tienen lugar dentro de una organización ya establecida, lo que calza en el término de intra emprendimiento, que realmente es una variable del emprendimiento colaborativo que parte de las relaciones ya establecidas entre los individuos, para crear nuevos negocios dentro de empresas ya presentes y establecidas en el mercado, y en las que se presentan innovaciones significativas para la mejora de su posición competitiva (Toledano, 2017).

1.2 Teoría del Desarrollo Emprendedor

Si se trata de agrupar en periodos el estudio del emprendimiento y su historia, pocos lo hacen, en tal sentido Wadhwani y Lubinski (2017) divide la investigación sobre el emprendimiento en cuatro etapas o períodos históricos, desde sus inicios en el Siglo XVIII hasta el año 2000.

En un primer momento se desarrolla el espíritu capitalista y surge la figura del emprendedor que es capaz de acometer acciones identificadas como empresariales. Así, la creación de empresas marca el inicio de su desarrollo y los comerciantes se constituyen como el modelo del emprendedor. Para los clásicos del Siglo XVIII, este proceso empresarial funciona casi naturalmente. El único requisito es la provisión de capital; después el mercado se encarga de todo lo que sea necesario. En esta época la figura de interés es el capitalista, patrono o propietario, no la del empresario y así transcurre durante un largo tiempo.

Pérez y González (2018) por su parte organiza la investigación disponible sobre el emprendimiento en cuatro períodos históricos, partiendo del Siglo XVIII y concluyendo en el año 2017. Sin embargo, considerando el crecimiento de la investigación sobre esta materia en la última década podríamos estar frente a un nuevo periodo. Sin embargo, a como se verá en la exposición de cada etapa, no se tratan de momentos desconectados y por tanto distintas al surgimiento y evolución conceptual expuesto en el primer apartado de este capítulo, realmente se trata de agrupar en periodos históricos las referidas exposiciones.

1.2.1 Primera Etapa. El Desarrollo Teórico del Empresario

A partir de la información disponible sobre estudios de la empresa, esta etapa puede ubicarse entre los siglos XVIII – XIX. En este periodo surge la figura del individuo emprendedor como un individuo capaz de implementar actividades de naturaleza empresarial propiamente dichas. En este punto los comerciantes se constituyen como el referente del emprendedor. Para los autores de la economía clásica de este periodo el desarrollo empresarial únicamente requiere de capital para su funcionamiento; este planteamiento implica que el mercado es capaz de encargase de todo lo necesario para el desarrollo de la economía y de la empresa en particular. La literatura de este periodo no se interesa por el empresario y ello puede notarse con el predominio de los términos como: el capitalista, el patrono o simplemente el propietario (Pérez y González, 2018).

A Cantillon (2016) se le atribuye la introducción del término "*entrepreneur*" en la literatura económica, pero en el constructor de esta figura retoma la idea de un individuo que compra medios de producción por un precio determinado, para poder dar como resultado un producto que será objeto de comercio. En igual sentido, Say (2016) hace referencias al agente que combina factores de tipo económico en un órgano productivo llamado empresa. Por tanto, se trata de un desplazamiento de recursos de un estado de baja productividad a uno de mayor productividad, con lo que básicamente se hace referencia entre líneas al necesario cambio e innovación, evidentemente sin hacer mención explícita a ellos.

Say (2016) establece un divorcio entre el empresario y el capitalista desde el momento que considera que para ser empresario no es un atributo condicional el ser dueño o propietario (Vallmitjana, 2017). Esta distinción entre empresario y capitalista tomará más atención en la segunda mitad del Siglo XIX una vez que la evidencia muestra casos de empresarios no capitalistas en comparación con capitalistas que no eran empresarios. Es de esta manera que el emprendedor se percibe como un agente de la economía, que se une al terrateniente, el capitalista y el trabajador para la producción de la riqueza.

1.2.2 Segunda Etapa. La Escuela de Harvard

La literatura académica ubica este periodo a principios del S. XX, el punto a destacar en este momento de la historia económica es la atención en la expansión económica con dos agentes de gran importancia, los hombres dedicados a los negocios y su actuar en la empresa. Por

otro lado, se evidencia el desarrollo de nuevas tecnologías y el reconocimiento a los inventores de estas (Pérez y González, 2018).

A Gras (1922) se le atribuye el momento de estudio sobre el rol del empresario desde la óptica académica. En su estudio concibe este tema de forma amplia, ubicando al empresario en el contexto de una estructura económica, con ello se marca el inicio de la llamada "*Business History*". Otro esfuerzo por ubicar al empresario en un plano de conexión dentro de la historia económica se ubica en la creación del "*Research Center*" in "*Entrepreneurial History*" de la Universidad de Harvard en 1948. En esta etapa es clave la idea de innovación que según Schumpeter debe acompañar a la concepción del empresario, pues en su nuevo rol se le atribuye ser responsable de crear cosas nuevas, o mejorar las existentes.

El más notable resultado de esta época se atribuye al desarrollo de un curso llamado "*Management of new Enterprises*" en la Universidad de Harvard cuyo contenido estaba dirigido a la identificación de las oportunidades y la problemática de dirección de nuevas empresas (Vallmitjana, 2016; 2017).

1.2.3 Tercera Etapa. 1950-1979

En esta etapa la investigación académica se fortalece en el estudio del empresario, y la creación de empresas y configura en tres vertientes: en primer lugar, a creación de empresas, el nivel desarrollo de estas, por lo que adquiere relevancia el termino Pequeña y Mediana Empresa (Pymes) y por último la empresa familiar. Es durante esta época las universidades y escuelas de negocios comienzan a ofrecer cursos vinculados con la creación de empresas y con el empresario. Es en esta época que aparecen los estudios "conductistas" que abarcan a los estudiosos de la conducta humana, y quienes inician sus propias definiciones del empresario, con sus características (Pérez y González, 2018).

1.2.4 Cuarta Etapa. 1980-2000

Esta etapa brinda especial atención al "*entrepreneurship*" como pieza de importancia para la vida económica. Parte de este nuevo foco de atención se debe a la investigación del inicio de esta etapa se debe a Birch (1987), quien en su estudio muestra las grandes compañías norteamericanas del "*Fortune 500*" habían parado la creación de empleo y como las pequeñas empresas empezaban a dominar este campo, y por tanto eran realmente las responsables del crecimiento económico en los estados unidos en esa época (Pérez y González, 2018).

1.3 Principales Ventajas y Obstáculos para Emprender

En su evolución el emprendimiento ha llegado a considerarse un factor de crecimiento económico. Tal como señala Chávez, Mosqueda, y Gómez-Zaldívar (2017) la investigación económica del siglo pasado considero a manera de conclusión que el capital y el trabajo eran el origen del crecimiento económico. Posteriormente, algunos autores como Chrisman et al. (2018) exponen que el conocimiento incluyó nuevos factores que se vinculaban al crecimiento económico. Sin embargo, esto no aplicaba a todas las escalas de la actividad económica, pues originalmente los académicos consideraban que las grandes organizaciones poseían una ventaja competitiva basada en el conocimiento, porque este era demasiado costoso para ser operado por las pequeñas empresas.

Desde esa perspectiva, el éxito empresarial se vinculó a grandes compañías, y es recientemente, que se ha puesto de relieve que el espíritu emprendedor y la puesta en práctica por medio de la creación de pequeñas unidades económicas, son factores de gran importancia para conseguir el crecimiento económico (Basco, Calabrò, y Campopiano, 2018). Un creciente número de investigaciones enfatizan en el vínculo existente entre el espíritu empresarial, (medido como índice de propiedad de las empresas) con el crecimiento, económico, (medido por el PIB per cápita). Algunos de estos estudios enfatizan en el efecto derivado del crecimiento económico o bien en las tasas de crecimiento empresarial que se encuentran en cada país (Laforet y Tann, 2019). Otra orientación de la investigación empresarial considera el efecto de la actividad empresarial sobre el crecimiento económico nacional (Schoonjans, Cauwenberge y Bauwhede, 2017).

En una posición distinta Baracaldo (2017) en su estudio, encontró una correlación negativa entre el trabajo por cuenta propia, y el crecimiento económico. De igual forma, el Banco Mundial, en su informe del 2017 subrayaba como la relación entre emprendimiento y crecimiento económico se debilita en el caso de los países desarrollados. En países con bajo índice per cápita de ingresos, la economía está caracterizada por la prevalencia pequeñas empresas. En la medida en que el índice per cápita aumenta, la economía de escala ayuda al establecimiento de grandes empresas que satisfagan la creciente demanda del mercado, aumentando su participación en la economía, aunque también se requiere de estabilidad macroeconómica, política e institucional.

Bernhoeft (2019) y Gaitán (2020) encontraron relación entre el desarrollo económico y los niveles de emprendimiento, pero sin distinguir

entre la iniciativa emprendedora respaldada en la necesidad y aquella basada en la oportunidad, ambas situaciones pudieran tener efectos distintos en el desarrollo económico. Esta relación también se evidencia en los estudios longitudinales de Bosma y Harding (2018) quienes estudiaron esta relación distinguiendo los niveles de emprendimiento basados en la necesidad, y encontraron una relación inversa entre este y el desarrollo económico. En su planteamiento encuentran que en la medida en que el crecimiento económico genera cambios en la estructura productiva del país, y por ende mayor productividad, se reduce la incidencia del emprendimiento basado en la necesidad.

Aunque a largo plazo el desarrollo económico parece afectar la estructura y la productividad empresarial, a corto plazo, la productividad de las empresas no varía sustancialmente. En el corto plazo, el crecimiento económico debería alentar la actividad empresarial. Una atmósfera más estimulante, resultado de un aumento de la actividad económica alentaría a emprender nuevas actividades empresariales. A la vez, el aumento en cantidad y variedad de empresas contribuye a la competencia. El aumento en la competencia, sobre todo la que se basa en introducir nuevos métodos e ideas, crea nuevos nichos de mercado (Barroso y Barruso, 2019). En su investigación, Cisne Brenes, Madrigal y Requena (2017) estudiaron el impacto del emprendimiento a nivel individual, a nivel de empresas y al nivel de la sociedad, considerando el efecto en la creación de la riqueza individual y el crecimiento de la empresa. Así, estos autores sugieren una dependencia entre el desarrollo económico y el emprendimiento.

Muchos estudios apoyan la idea del impacto del emprendimiento en la creación de nuevos empleos (Castro, 2016). Como resultado, se asume el estudio de los factores claves que influyen en la actividad empresarial como emprendimiento, para de esta manera contribuir a la reducción del desempleo. Por lo tanto, el emprendimiento tiene percepciones distintas según el contexto en el que se desarrolle. Según el Fondo Monetario Internacional (FMI) 121 países de los 182 se consideran economías en desarrollo. Estos países en desarrollo combinan varias características, como, por ejemplo, la presencia de una economía mixta con diversas formas de propiedad, que parte de la economía tradicional caracterizado por un bajo de desarrollo de las fuerzas productivas, y con dependencia de la entrada de capital extranjero que dinamice la economía. Por otro lado, Cisneros, Ramírez y Hernández (2016) consideran que la economía se encuentra orientada a la agricultura y con esquemas empresariales poco innovadores.

Así, el emprendedurismo en las economías emergentes se considera una opción para mejorar el desarrollo económico, y es también visto para Vargas Hernández y López (2018) como una forma de combatir la migración, hacia economía de mayor desarrollo, elementos tales como la idiosincrasia, el apoyo del gobierno, la educación financiera y el acceso a la tecnología son considerados variables de peso en el desarrollo de emprendedurismo en estas economías emergentes.

En la actualidad los países buscan crear condiciones adecuadas para la creación e introducción de nuevas pequeñas empresas en los mercados, esto es señalado por Contreras, Díaz y Ramos (2016) por el aporte directo que generan en la creación de empleo, en la producción y el crecimiento económico, ya que a como se comentó en una economía emergente el efecto de una PYME se vincula a la generación de prosperidad. Estas acciones de fomento normalmente incluyen ciertos estímulos de naturaleza fiscal para el fomento de la actividad emprendedora. Antes de la década de 1990, se consideraba que los emprendimientos estaban limitados básicamente a entornos nacionales, pero tampoco se contaba con datos para evidenciar lo contrario, lo que causaba vacíos para la investigación empírica del emprendimiento (Cortés Ramírez y Gómez-Betancourt, 2017).

Uno de los principales avances a nivel mundial es el modelo del "*Global Entrepreneurship Monitor (GEM)"*. Este utiliza un método validado en todo el mundo para estudiar la relación entre el emprendimiento y el crecimiento económico. Los resultados generados por el GEM han sido publicados a escala global, contribuyendo a la comprensión de la naturaleza y el alcance del emprendimiento en el mundo. El GEM aporta a una mayor comprensión del vínculo entre la actividad emprendedora y el desarrollo económico de los países que participan en el proyecto. Centeno (2017) indica de forma específica, que el GEM persigue tres objetivos (p.48): 1) Medición de las diferencias en cuanto a actitudes y actividades emprendedoras, 2) Identificación de los factores determinantes de la actividad emprendedora y 3) Identificar implicaciones políticas de fomento al emprendimiento.

El GEM tiene relevancia en cuanto analiza la percepción sobre como la sociedad en general valora la actividad emprendedora y su predisposición hacia ella. Al tratarse de una institución de alcance global, el GEM se convierte en una importante fuente de información que puede considerarse validada, ya que se ha desarrollado y perfeccionado en contextos distintos, y es por ello por lo que se hace referencia a esta

institución. Esto ocurre, por ejemplo, al momento de identificar los elementos que favorecen u obstaculizan el proceso emprender (Centeno, 2017). Según Díaz, Corona y Mayett (2016) una vez que se identifican las oportunidades en el entono, las personas reflexionan acerca de la conveniencia y su viabilidad. Durante esta primera etapa aparece el miedo al fracaso del proyecto, como un disuasivo emocional que detiene el emprendimiento.

En este sentido, el GEM en su metodología evalúa las percepciones y actitudes que de forma individual las personas tienen hacia el emprendimiento, algunas de las cuales pueden considerarse obstáculos emocionales. Para esto Serida, Guerrero, Alzamora, Borda, y Morales (2017) cuenta con tres indicadores (p.52): 1) La valoración de que en los próximos meses se presentarán mejores oportunidades para poder iniciar una actividad económica, 2) La percepción de contar con el conocimiento y la experiencia necesaria para emprender y 3) El miedo al fracaso.

En otra dimensión, se considera la valoración que sobre el emprendimiento tiene la sociedad en su conjunto. Esto contribuye, según (Corona-González, Jaramillo-Villanueva, Manzo-Ramos, y Cervantes-Vargas (2019)) a explicar las facilidades u obstáculos que la sociedad pone al emprendimiento. La valoración de la sociedad se basa en tres indicadores (p.75): 1) La percepción del emprendimiento como elección de carrera, 2) El estatus que brinda iniciar un negocio, y 3) La atención mediática sobre el emprendimiento.

La percepción de la sociedad es clave para comprender las facilidades u obstáculos que pudiera atender un emprendedor, tal como afirma Ganapathi (2019) ya estas se expresan por medio de sus órganos regulatorios, bien a nivel local o como en el caso de México, desde lo local a lo federal. En varios estudios se ha encontrado que la intención de un individuo para convertirse en emprendedor suele ser el mejor predictor de su compromiso con la actividad que se ha emprendido. Claramente, para Ferreira et al. (2019) la percepción del individuo sobre su propio deseo de explotar una oportunidad identificada determina su intención emprendedora, pero esta debe encontrar ciertas condiciones favorables en su entorno. Es decir, en principio el individuo debe identificar ventajas de emprender, pero también la sociedad debe mostrar ciertas condiciones de distinción por el emprendimiento que se realice.

1.3.1 Ventajas del Emprendimiento

La identificación de las ventajas de emprender, se explican a partir de la teoría del comportamiento, en la que se considera que las intenciones se vinculan a tres determinantes: la actitud percibida hacia ese comportamiento, las normas subjetivas y el control existente sobre el comportamiento percibido. En el primer caso, la actitud hacia ese comportamiento hace referencia al grado en el que la persona valora como favorable o desfavorablemente dicho comportamiento, en este caso el rol de emprendedor. Las normas subjetivas consideran la presión social para desarrollarlo o no el emprendimiento, y por último el control del comportamiento percibido hace referencia a la facilidad para ponerlo en marcha. Estos tres antecedentes teóricos permiten predecir intenciones, aunque estos factores pueden varían de un contexto a otro (Alda-Varas et al., 2017).

Por tanto, la intención de emprender se encuentra determinada por la actitud del individuo con respecto al emprendimiento, y a esta se le suma la percepción Gómez-Betancourt. (2016) sobre las normas sociales con respecto al emprendimiento, los factores normativos, y por supuesto los de naturaleza económica y financiera. Si bien es aceptable considerar las razones que llevan a desarrollar un emprendimiento estos según Gómez-Betancourt y Zapata (2016) suelen ser diversos, siempre hay una valoración de los beneficios que esta actividad pueda traer consigo. No se trata de enlistar una serie de beneficios, como apunta Gómez-Betancourt et al. (2016) ya que se pretende, examinar la raíz de esos efectos considerados como ventajas, y para ello ha de partir del comportamiento del individuo emprendedor o en proceso de emprendimiento.

De acuerdo con Gómez, G. y López, M. (2016) si se trata de identificar algunas acciones percibidas como ventajas de emprender, indudablemente el factor monetario tiene una importante consideración, ya que el rol del emprendedor a como señala Jaramillo (2016) se vincula socialmente a la mayor obtención de dinero, y las personas naturalmente desean ganar más dinero, tener mayor autonomía laboral, o bien conseguir un estado de auto realización, o simplemente solventar la necesidad de empleo. Por lo tanto, Jo y Harjoto (2017) organiza los motivos para emprender en oportunidad "*pull*" o necesidad "*push*". De esta forma, se ofrece un marco de análisis para poder interpretar las razones y los tipos de emprendimientos. Entre los motivos por oportunidad suelen citarse búsqueda de mayor autonomía, el aumento de los ingresos, el recono-

cimiento de una mejor posición social, y otros como son la necesidad de logro, de poder y la autoeficacia (Lozano et al., 2018). Los beneficios serán identificados individualmente por cada emprendedor en función de haber conseguido o no con aquello que lo motivó a emprender.

El motivo del emprendimiento bien sea por oportunidad o por necesidad no solo condiciona la percepción de beneficios, sino también la estrategia competitiva de la nueva organización empresarial. Block et al. (2016) consideran que los emprendedores por necesidad comúnmente apuntan a estrategias de liderazgo en costes, contrario a la diferenciación de producto. Factores positivos en el entorno, como el crecimiento económico y la existencia de una cultura emprendedora que no penaliza socialmente el fracaso refuerza el comportamiento emprendedor. Sin embargo, Del Monte y Pennacchio (2019) consideran otras situaciones como el desempleo pueden dar como resultados individuos emprendedores con visión de sobrevivir, a como ocurre en los emprendimientos por necesidad. En este caso los beneficios percibidos, Martínez et al. (2019) indica que las ventajas de haber emprendido no pueden ser iguales a los emprendedores por oportunidad, de ahí la dificultad de enlistar taxativamente los beneficios del emprendimiento.

A pesar de las percepciones individuales que pueden presentar sobre las ventajas del emprendimiento, Martínez (2018) enfatiza que comúnmente se suele considerar que ser dueño de un negocio puede ser extremadamente gratificante. El éxito trae consigo muchas ventajas (p. 70-71):

- Independencia: Como dueño de un negocio, se llega a ser su propio jefe. Esto trae consigo la libertad de poder tomar decisiones importantes para el éxito de su propio negocio, y para la mejor calidad de vida individual y su familia.
- Estilo de vida: Ser propietario de una empresa, por pequeña que sea le brinda algunas ventajas vinculadas al estilo de vida. Debido a que el empresario está a cargo, y decide dónde y cuándo desea trabajar. Le permite dedicar más tiempo a actividades no laborales, sino de familia. Permite que esté con su familia mucho más tiempo, puede administrar su fuente de ingreso desde su hogar, lo que puede facilitarse con la tecnología actual.
- Recompensas financieras: A del riesgo financiero que implica administrar su propio negocio, este le brinda la oportunidad de ganar mucho más dinero, contrario a que solamente es emplea-

do al servicio de otro. En esta condición usted se beneficia de su propio esfuerzo, crea su propia riqueza.

- Oportunidades para aprender: Como empresario, en cualquier dimensión, el individuo estará involucrado en todos los aspectos de su negocio, y esto crea oportunidades para conseguir una amplia comprensión de las diversas operaciones comerciales.
- Satisfacción personal. El empresario emprendedor puede trabajar en un área que realmente disfruta, con lo que potencia sus habilidades, y estas puede usarlas para su propia satisfacción personal una vez que desarrolla sus ideas.

1.3.2 Obstáculos del Emprendimiento

Es en el entorno donde se identifican los principales obstáculos al emprendimiento. Estos suelen concentrarse en cuanto a las dificultades para la obtención de financiamiento, el sistema tributario que sobrecarga las operaciones en las etapas iniciales, la protección legal inconsistente de los derechos de propiedad, la inestabilidad política y económica del entorno, la regulación de la seguridad social, la corrupción establecida y la valoración que la sociedad realiza sobre el emprendimiento (Cavusoglu y Dincer, 2017).

Otros factores que influyen en el no desarrollo de una actividad empresarial, son los indicadores macroeconómicos desfavorables, el exceso de procedimientos necesarios para apertura un negocio, la falta de inversores interesados, etc. En 2016 Lindsay, Ashill, Roxas, y Victorio (2019) analizaron 88 investigaciones con temáticas sobre el emprendimiento en economías en desarrollo. Los hallazgos en 26 de los 88 estudios mostraron que, a pesar de la diferencia en la ubicación geográfica, en la mayoría de las investigaciones, se notaba la importancia del fenómeno de las redes y su vínculo con el emprendimiento.

En comparación con los países desarrollados, en aquellos que están en vías de desarrollo los propietarios según Mayorga, J. Z., y Martínez, C. (2016) confían más en la estructura de una red como mecanismo que permita superar las adversidades asociadas con el desarrollo de su negocio. En su investigación, los autores destacan que a lo largo de las investigaciones estudiadas resalta el estudio de las características personales del individuo, que de alguna forma pueden motivar a la persona a aperturar su propio negocio. Estas, características principalmente para Barroso y Barriuso (2016) se refieren a la experiencia, sus habilidades para el liderazgo y el deseo de convertirse en emprendedor.

Los autores además consideran que, la desregulación de algunos sectores es ampliamente recomendada en algunos países en desarrollo para la mejora de sus propias economías y el fomento del emprendimiento, pues se encuentra evidencia que el efecto regulatorio provoca en algunas industrias. Este entorno regulatorio se vincula al crecimiento económico y al empleo (Barroso y Barriuso, 2016). García-Macias et al. (2018) sostienen que, a pesar del creciente número de estudios sobre el impacto de la regulación de los mercados sobre el crecimiento del PIB, la inversión y el empleo, todavía falta mayor conocimiento sobre el vínculo del entorno regulatorio y la decisión para participar en una nueva actividad empresarial, para considerar que la regulación es un obstáculo al emprendimiento. Mendoza y Hernández (2018) resaltan algunos puntos sobre las desventajas del emprendimiento a nivel de pequeña empresa, puntualizando en (p. 100-101):

- El riesgo financiero: En este sentido, los recursos financieros necesarios para comenzar y crecer en un negocio pueden ser muy amplios, y es posible que en algún momento el emprendedor deba comprometer sus ahorros como capital de inversión, e incluso endeudarse para iniciar. En caso de fracaso, puede enfrentar una pérdida financiera considerable. Por otro lado, como inversión, naturalmente no hay recuperación ciento por ciento garantizada, principalmente en los primeros años de funcionamiento, en que el negocio no produce suficiente flujo de efectivo.
- Estrés: Como emprendedor usted es el negocio mismo. Hay una variedad de preocupaciones, como la competencia, los empleados, facturas que cubrir, mantenimiento de equipos, quejas de los clientes.
- Compromiso de tiempo: El emprendedor comúnmente inicia su negocio para obtener más tiempo para su familia. Desafortunadamente, la administración del negocio lleva mucho tiempo. En teoría, aumenta su disponibilidad de tiempo, pero la práctica muestra que probablemente tendrá menos tiempo disponible en comparación con que el que tendría trabajando para otro.

Por otro lado, las vacaciones será difícil programarlas y en el caso de tomarlas a menudo se interrumpen, principalmente porque la tecnología los mantiene disponibles. También debe de considerarse que en ocasiones se realizaran deberes indeseables. Al iniciar, el emprendedor

es responsable de hacer o supervisar casi todas las operaciones del negocio, y puede llegar a atascarse en trabajos no deseados. A pesar de estas y otras desventajas, en la mayoría de los casos los propietarios de un pequeño negocio normalmente están satisfechos con la decisión de haber iniciado un negocio. En una encuesta desarrollada por el Mundial (2018) se encontró que estos propietarios de pequeñas empresas tienen una experiencia comercial más satisfactoria, no obstante, todos los obstáculos que pudiera encontrar al emprender.

Montiel y Delgado-Ceballos (2017) en su estudio hacen referencia de hasta un 78 % de los sujetos encuestados manifestaban el miedo a fracasar como uno de los principales obstáculos para llegar a convertirse en un emprendedor. Comparando con la media europea y global, el miedo al fracaso en España está en 8 puntos por encima. Este depende de varios elementos tales como las cargas financieras del estado, la falta de apoyo de la familia, la pérdida de reputación, la pérdida de autoestima, la amenaza de la crisis económica y la amenaza del desempleo, entre otros (Lundberg y Ramírez-Pasillas, 2019).

La educación luce como un elemento de influencia positiva para la reducción del miedo al fracaso, por lo que las instituciones académicas deben considerar trabajar más en este sentido. Los resultados demuestran que los sujetos con formación universitaria consideran el temor al fracaso como un obstáculo, pero en un porcentaje menor en comparación a aquellos que no tienen formación universitaria (71% frente al 80%). Por lo tanto, se considera que la formación tiene un aporte en cuanto a conocimientos y habilidades que son necesarias para gestionar adecuadamente el miedo al fracaso Bhoganadam, SrinivasaRao, y Reddy (2018). Por lo que es necesario que el gobierno y las instituciones educativas trabajen conjuntamente en esta línea, pues todavía queda mucho por hacer para promover y apoyar el emprendimiento.

Por último, vinculado con el miedo al fracaso, sólo el 33% de los españoles encuestados valoran que su país sea favorable para emprender. Este resultado está por debajo de la media en Europa, que es de un 46%, y también por debajo del nivel global que alcanza el 50%. Únicamente ocho de los 44 países estudiados, Japón (30%), Colombia (28%), Eslovenia (24%), Hungría (20%), Rumanía (19%), Canadá (18%), Portugal (16%) y Bulgaria (8%) son más desfavorables al emprendimiento (Basco et al., 2018).

En nuestro medio García Uribe, Ordóñez Molina, y Avilés Guillén (2016) en su estudio titulado Motivaciones y obstáculos para el emprendedurismo: una perspectiva de género desde los jóvenes universitarios

hace hincapié en que no diferencias que puedan considerarse significativas, al menos en cuanto a las motivaciones presentada entre hombres y mujeres, al momento de llevar a cabo la idea si se notan diferencias significativamente marcadas entre ambos sexos.

Lo anterior, sugiere que los programas desarrollados para fomentar el emprendimiento al menos los que se desarrollan en México, necesitan una notable modificación, debido a que estos programas mayoritariamente no valoran el componente del género, por el contrario, se da por sentado que hombres y mujeres tienen igual reacción a estímulos similares, y a los mismos obstáculos cuando se trata de emprender un negocio. Por lo que, García Uribe et al. (2016) consideran importante valorar las diferencias percibidas por razón del género, es decir, se debe de partir de un análisis del perfil emprendedor, ya que se ha evidenciado que la mujer no muestra iguales motivaciones para emprender que el hombre. En su estudio los investigadores sugieren continuar realizando investigaciones para determinar con mayor precisión las motivaciones para emprender, y así definir estas con mayor confiabilidad.

2. Problema

2.1 Emprendimiento en México

México tiene una barrera de entrada baja, donde para los empresarios esto significa que es relativamente fácil entrar en la fase de puesta en marcha de sus proyectos. Pero, por otro lado, las condiciones legales son ineficientes el bloqueo burocrático de los procesos comerciales y les hizo tomar la decisión de cerrar. El emprendimiento actual que surge entre los mexicanos tiende a ser de bajo riesgo, con bajo valor agregado que también requiere inversiones mínimas de capital. Las condiciones económicas de la gente disminuyen sus posibilidades de buscar empresas de alto valor. Sumado a eso, se prefiere elegir entre modelos de negocio que ya están probados y tienen mayores probabilidades de éxito con ganancias rápidas (Villafranco, 2016).

Además, las prácticas comerciales no transparentes del país crean un ambiente poco atractivo para los inversores. México carece de un sistema financiero de alta calidad, sistemas educativos y legales que apoyen el emprendimiento apropiadamente, donde también los permisos y licencias gubernamentales necesarias para construir un negocio son un obstáculo para empresarios en México (Zacarías, Olmos 2018).

De tal manera que, en México, a como en muchos otros países inicialmente la pequeña industria tenía como fuente las necesidades pri-

marias del individuo. En tal sentido, tenía un carácter abastecedor de bienes, principalmente para el consumo, pero además era fuente del desarrollo de las fuerzas productivas, sobre los que se apoyó la Revolución Industrial y, como consecuencia, la tecnología que hoy en día desarrollan y fomentan las grandes empresas (Aldrich y Cliff, 2016)

Para la década de 1930 la pequeña y mediana industria mexicana representaba el 12% del total de la industria vinculada a la transformación, el restante 88% eran talleres y artesanías. Para la década de 1950, esta misma pequeña y mediana industria ya representaba el 25%, y los talleres se miraban reducidos a un 71.9%. En la década de 1960 la pequeña y mediana industria significaba se ubicaba alrededor del 45.8%, por su parte los talleres y artesanías significaban el 51.9%. Pero, a mediados de la década de 1960, la industria mediana y pequeña daba un salto al 56.7%, y los talleres y artesanías solamente el 42.8%. Por último, el censo industrial realizado en 1971 reportaba 118,740 establecimientos vinculados a la industria de la transformación, de estos, el 64.4% correspondía a industrias medianas y pequeñas (López et al., 2017).

Según la cantidad de empresas medianas creció a una tasa de 23.3% como promedio, proliferando la industria de la maquila de productos para exportación, ubicadas sobre todo en el norte del país. Según los censos económicos de 2004 y 2009, en México se presentó un incremento de 21.1% en estas unidades económicas, y un 19.6% en ocupación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2009). La apertura de México al mundo en las últimas dos décadas, como señala García et al. (2017) ha creado un valor de las exportaciones e importaciones como aporte al PIB en aumento de 38.3% a 59.6%, y así actualmente más de tres cuartas partes de las importaciones del país consisten en bienes intermedios, situación que Cavada et al. (2018) señala que esto se debe en parte a que la mayoría de nuestras compras al exterior se efectúan bajo fines de producción.

Las PYMES por su parte, juegan un rol importante en este estado productivo, acorde López et al. (2017) esto se debe a la necesidad de adaptarse a fin de conseguir e insertarse de forma efectiva en este crecimiento. Varios estudios como el de (Mendoza y Hernández, 2018) prestan atención a las estrategias que deben implementar las PYMES para no quedarse rezagadas en el crecimiento económico, y así prevenir su defunción.

La evidencia que demuestra Villafranco (2016) con relación a la mortalidad de estas empresas muestra que la problemática es grave, y

de cada 100 empresas constituidas 90 no alcanza a llegar a los dos años de existencia. De esta manera, en México hay evidencia por parte de Ruiz Nápoles y Ordaz Díaz (2016) que indica que llevar a las PYMES a un nivel de especialización del saber-hacer, en cuanto a las formas de comercialización y el diseño de procesos expeditos y flexibles para la producción, son claves para el crecimiento de esta industria.

Al abordar la situación del emprendimiento, en la escala global, México en términos de actividad del índice TEA, el país ocupa un lugar destacado, con un crecimiento del 25% en 2015 (Kelley, Singer y Harrington, 2016). La generación de los emprendimientos en México se ubica principalmente entre los 16 a los 24 años, con un 30% del total de empresarios que se ubican en los 33 años de promedio de edad Bosma y Harding (2018). Esta puede ser la razón por la que México muestra una condición dinámica en la creación de empresas.

Las cifras del INEGI entre el 2004 y 2009, mostraron un incremento en el número de empresas del 21.1% (INEGI, 2009) aumentando el número de empleos derivados de este crecimiento. Por otro lado, vale destacar que las políticas gubernamentales que respaldan este crecimiento, con un fuerte apoyo publicitario a la actividad emprendedora. Estas políticas económicas, se orientan hacia la dimensión exportadora, impulsando una mayor competencia, productividad y libre comercio con Canadá y Estados Unidos.

De esta manera es como el emprendimiento en México se ha ido consolidando cada vez más con el tiempo, motivando a distintos agentes de la sociedad a participar en su promoción. Las universidades, por ejemplo, han establecido en sus programas un cambio de visión, para que no solo egrese recursos humanos acorde a las necesidades de las empresas, sino también llegar a ser emprendedores. De esta forma, pueden encontrarse muchos centros universitarios dedicados a emprendimiento, a la incubación de empresas y a la asesoría de empresarios ya consolidados para que desarrollen la etapa de la innovación. A esto se suman curso especializados en emprendimiento para distintos niveles académicos (Bosma y Harding, 2018).

Zacarías y Olmos (2018) indican que la existencia de programas académicos en las universidades dedicados a la formación de emprendedores, así como una política pública que se oriente al desarrollo de instituciones soporte como, por ejemplo, los parques tecnológicos, los fondos de capitales semillas, o bien los programas de vinculación sociedad-empresa, son la clave para expandir el bienestar económico y social

en todos los estados. En todo caso, es necesario que el estado juegue un rol muy importante como agente de cambio en la dinámica económica, brindando respaldo legal y soporte público que fomenten la creación de empresas a su vez beneficie a todos agentes económicos.

En estudios recientes García-Macías et al. (2018) identifican factores del entorno mexicano que influyen en mayor o menor medida sobre el emprendimiento, algunos de estos factores repiten el comportamiento global, como, por ejemplo, el Financiamiento, el Marco legal Regulatorio y las estructuras locales públicas y privadas de Apoyo y la limitante de formación empresarial.

En su estudio, los autores identifican que el financiamiento es el factor del entorno que reviste mayor impacto sobre el emprendimiento, siendo un factor fundamental para el éxito del emprendimiento. A la vez, García-Macías, Zerón-Félix y Sánchez-Tovar (2018) se identifican que el impacto del marco regulatorio en la creación de empresas es positivo, ya que facilita la apertura de nuevas unidades económicas. Paiva (2016) también encuentra que la formulación de políticas públicas, más el marco legal y la infraestructura de soporte son elementos claves para el surgimiento de nuevas empresas.

Por otro lado, en la investigación también se detectó que, debido a la inadecuada implementación de los programas dedicados a la capacitación empresarial, los factores de apoyo y capacitación mostraron un impacto adverso. Cuestión que también encuentra respaldo en varios estudios que determinan que las políticas implementadas por el gobierno están enfocadas en favorecer principalmente el acceso al financiamiento y en menor medida se diseñan para capacitar de manera técnica y profesional a los propietarios de la empresa (Sánchez-Tovar, Y. 2018).

Otra dimensión importante de la investigación realizada por estos investigadores permite comprender cómo se presenta la interacción de los factores del entorno sobre el emprendimiento para las entidades distintas regiones de la federación de México. Además, a partir del análisis de clúster se identifican importantes diferencias de las estructuras empresariales y nivel de emprendimiento heterogéneo. Algunas entidades tienen fortalezas destacando Veracruz, el Estado de México y Jalisco como una región de empuje a comparación de las demás regiones que pueden quedarse rezagadas, esta situación es similar a los estudios realizados por González et al., 2019.

Al estudio del aporte de la variable gubernamental en el desarrollo del emprendimiento Novela et al. (2019), realizan un estudio conside-

rando la seguridad, como componente gubernamental, y su vínculo con el emprendimiento. En este estudio se visualiza que los principales estados del norte y occidente del país (Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas) tienen una actividad emprendedora superior al promedio en la federación, a pesar de ser percibidos como destinos de alta inseguridad. De manera similar, los estados del sur de México, como Campeche, Chiapas y Yucatán, además de Nayarit, Hidalgo y Querétaro, muestran bajo emprendimiento, teniendo índices menores de percepción de la inseguridad. Esto supondría que el desarrollo del emprendimiento obedece a otras circunstancias, distanciándose de la idea de que al menos en cuanto la seguridad gubernamental, esta no parece ser una variable de peso.

Por tanto, González et al. (2019) en su estudio, los investigadores consideran que la variable percepción de inseguridad no es estadísticamente significativa para el emprendimiento. En su estudio también encuentran que otra variable institucional como es la "calidad de los servicios públicos", si resultó ser estadísticamente significativa al 95 por cien. Lo que su juicio significa que un aumento del 1% de este indicador puede generar un incremento del 0.08 por cien en el emprendimiento. Otro de sus hallazgos hace referencia a que el coeficiente encontrado hace suponer que el emprendimiento disminuye en 0.05% por cada aumento en 1 por cien en el salario del trabajador. En sus análisis los investigadores expresan que esto da pautas para suponer que la precarización laboral, percibida como disminución de las condiciones de empleo, pero, sobre todo, de sus niveles salariales, tiene un efecto como impulsor del emprendimiento que en la literatura es calificado como de necesidad.

De ser así, puede -a juicio de los investigadores- reinterpretarse que la actividad emprendedora podría incrementarse en 0.05 porciento se presente una disminución del salario del trabajador en 1 por cien. Por su parte, para su estudio la variable educación es significativa, pero se expresa con signo contrario al salario (González et al., 2019). Es decir, el nivel educativo se encuentra con relación directa con el emprendimiento. El estudio refleja que un aumento de una unidad porcentual en los años de educación ocasiona un incremento del 0.10 por cien en la actividad emprendedora Novela et al. (2019).

Desde la evidencia empírica, para Grabinsky (2016) se fortalece la idea de que la calidad de los servicios prestados por las entidades de gobierno es un parámetro de relevancia. Aquí la premisa es que acorde

a García et al. (2017) las eficiencias de las instituciones favorecen la actividad emprendedora. Por lo que el marco institucional es un influyente en el dinamismo del emprendimiento, en nivel para algunos complementario y para otros igual en nivel de importancia al marco económico de las regiones.

Esto desde luego abona a la cuestión teórica en el sentido de que la institucionalidad es necesaria para el desarrollo económico. De ahí se valida el papel gubernamental como estructura de apoyo al desarrollo emprendedor, el cual debería, según García-Macías et al. (2018) trabajar de forma eficaz en todas sus operaciones. Por lo anterior, Cavada et al. (2018) recalca que es importante valorar la presencia del gobierno en diferentes momentos y formas de actuación, a como seria en el caso del gobierno electrónico, como figura gubernamental que facilite la interacción entre el gobierno y emprendedores, o bien con interesado en emprender.

No obstante, México es un territorio heterogéneo, que a como señala Pedraza (2018) le permite identificar cuatro regiones con distinta intensidad para el emprendimiento. Para Peña, Ríos y Salazar (2016) La Ciudad de México es una única región, y muestra altas condiciones para la apertura empresarial, lo que no resulta sorprendente ya que es el nodo empresarial más importante del país, el centro de decisiones de diverso tipo, de lo cultural hasta lo económico.

De acuerdo con García-Macías et al. (2018) la siguiente región con entorno calificado como medio/alto para emprender se conforma por tres estados, el Estado de México, Jalisco y Veracruz; la siguiente, identificadas por los investigadores con condiciones medias para la apertura de nuevos negocios, está integrada por los estados de Chiapas, Guanajuato, Puebla y Yucatán. La última región, identificada con condiciones bajas para el emprendimiento congrega 24 estados, que representan el 81% del territorio nacional. A pesar de que tienen una estructura productiva, existen factores que no facilitan el emprendimiento, como la competencia desleal, el alto nivel de incertidumbre producto de la violencia y presencia de organizaciones delictivas dentro de la actividad económica, como ocurre en los estados de Tamaulipas, Guerrero, Michoacán, entre otros.

En lo que respecta al emprendimiento femenino González et al. (2019), encuentran que existe una mayor proporción de emprendimientos de mujeres, asociado con un origen de necesidad. En parte porque las oportunidades de empleo para ellas son más escasas, como con-

secuencia de la asignación errada de roles de trabajo, principalmente asociados al trabajo doméstico. Como resultado, frecuentemente se niega a las mujeres la posibilidad de conseguir un empleo asalariado por variadas barreras sociales y culturales

En este contexto, la práctica de una actividad independiente como es el emprendimiento es comúnmente el único medio a su disposición para obtener ingresos y así conseguir la subsistencia de su familia. De esta manera, la opción emprendedora es para una buena parte de las mujeres, una vía para la subsistencia personal y familiar. Así es como las mujeres microempresarias se convierten en actores sociales en la actividad económica, generando ingresos y a la vez empleos, combatiendo la pobreza y nivelando en alguna medida la distribución de la riqueza. Factores como la falta de acceso al capital, la limitada o nula asistencia técnica, para el crecimiento son que también se encuentran al estudiar el emprendimiento femenino, y a la vez son aspectos claves para su propio desarrollo como empresarias.

El sector comercio resulta más desarrollado por los emprendimientos femeninos, ya que permite a las mujeres combinar la administración de su hogar con su negocio. Para González et al. (2019) las mujeres empresarias, a diferencia de los hombres empresarios, tienen mayor incidencia en el emprendimiento; esto se hace evidente desde sus propias motivaciones intrínsecas, que incluyen la necesidad de independencia y la conciliación entre familia y trabajo.

El mercado laboral en México ha pasado por diversos cambios a lo largo del tiempo, especialmente como resultado de la transición de una economía proteccionista a una economía más abierta, el incremento de actividades no agrícolas, el aumento del nivel de escolaridad femenina y los factores demográficos vinculados al descenso en la fecundidad. Esta situación ha tenido impactos negativos en la ocupación laboral, debido a que, por ejemplo, muchos antiguos trabajadores del campo no poseen habilidades para integrarse al nuevo mundo laboral, lo que los ubica condiciones laborales precarias; esto más grave con las mujeres, ya que deben de conciliar su rol familiar con sus actividades por cuenta propia (Chiquiar et al., 2017).

El caso de la población femenina económicamente activa del estado de Nayarit, y que fue estudiada por González et al. (2019) la situación no dista mucho de lo que ocurre a nivel nacional. Su estudio demuestra que uno de los principales motivos para emprender por parte de las mujeres estudiadas es la necesidad de sacar adelante a sus familias y a la vez conseguir un equilibrio entre labores familiares y el negocio.

Los investigadores resaltan la importancia del sector terciario para las mujeres, en el que han encontrado una oportunidad para su desarrollo económico, y así contribuir a la economía del hogar, y de su propio estado directa e indirectamente. Dio seguimiento a esta misma línea de investigación, pero en distinto contexto regional de México Cavada et al. (2018) encuentran que durante la fase de concepción de un nuevo emprendimiento la dimensión cultural tiene un impacto positivo en las mujeres. Por un lado, este impacto positivo en las mujeres debido a la dimensión cultural genera vastas oportunidades para las mujeres emprendedoras por medio del apoyo institucional que los gobiernos brindan a futuros empresarios hoy en día.

La igualdad de género en su investigación produce un impacto neutral, con tendencia positiva en las mujeres, que lo transforman en oportunidades, para sobrepasar algunos desafíos, como la falta de credibilidad social y la vulnerabilidad a la crítica, que son resultado de presión social por parte de una sociedad conservadora (Cavada et al. 2018). Sin embargo, después de analizar las entrevistas de los participantes, los autores notaron que la mayoría de las mujeres entrevistadas mencionaron que la igualdad de género no era un problema para ellas dentro de la sociedad mexicana. Esto puede deberse a una creciente tendencia de conciencia social, gran apoyo social y moral hacia las mujeres, así como un incremento del empoderamiento. Sin embargo, todavía hay un punto de vista conservador en algunas familias con respecto a los roles de género (Cavada et al. 2018).

Según Cavada et al. (2018), a partir de su investigación puede demostrarse que la psicología femenina encierra a una generación que trata de evitar riesgos relacionados al emprendimiento y además muestra un nivel de competitividad muy bajo. Sin embargo, el resultado positivo de los emprendimientos femeninos es la generación de oportunidades respaldadas en el empoderamiento de las mujeres, producto de una creciente conciencia social a favor de la mujer, su empoderamiento y el emprendimiento.

No obstante, los investigadores aseguran que las estructuras burocráticas que, dentro de la sociedad mexicana, generan un distanciamiento de poder, producen un impacto neutral en las mujeres emprendedoras, sobre todo en la fase inicial del emprendimiento. Martínez et al. (2019) realizan un estudio para identificar el nivel de intención empresarial con el que cuentan los estudiantes, de educación superior. Con una muestra de 235 estudiantes en universidades públicas del estado

de Guanajuato en México, y considerando 6 dimensiones como componentes de las variables estudiadas, encuentran que la intención emprendedora en el estudiante de educación superior es un producto de creatividad, innovación y necesidad de logro.

A pesar de que las tres dimensiones: autoestima, asunción de riesgos y resolución de problemas, no cubren una importancia relevante; muestran datos para la construcción de un instrumento robusto para la investigación del emprendimiento joven en el contexto mexicano (Martínez et al.,2019). Este emprendimiento juvenil es sin duda una oportunidad para contrarrestar la adversidad en términos de desempleo y lograr fortalecer el sistema productivo del país. Por lo que, fomentar la actitud emprendedora en la población joven, es un llamado a la atención en términos de políticas públicas. Dentro de las cualidades propias de la población juvenil del país, se reconocen como principales atributos para emprender: la acción empresarial, la creatividad, la falta de miedo al riesgo. Esto, justifica desarrollar una mejor relación entre los jóvenes y el crecimiento económico (Martínez et al.,2019).

García et al. (2017) en su estudio Emprendimiento de la población joven en México. Una perspectiva crítica considera que el emprendimiento constituye es un tema trascendental para la sociedad en general, esto, como consecuencia de la deprimente situación del mercado laboral caracterizado por la insuficiente oferta y el constante incremento de la demanda de más fuentes de empleo. En este contexto, la creación de una nueva empresa es un mecanismo para potencializar la inserción en el mercado laboral por medio del autoempleo, a la vez que representa una forma de contribución a la producción de bienes y servicios innovadores. En general, la visión presentada a lo largo de su investigación expone la urgencia de incluir a los jóvenes en el marco de las políticas públicas orientadas al emprendimiento, con el objetivo de explotar las cualidades de este grupo poblacional como emprendedores, al tiempo que se incentiva la creación del empleo formal.

Por último, en el tema del emprendimiento juvenil, es cuestionable el hecho de que el emprendimiento con las características antes descritas genere empleo más allá del creado por el joven, aunque muchos estudios aún apoyan la hipótesis del impacto del emprendimiento en la creación de nuevos empleos (van der Zwan, Thurik, Verheul, y Hessels, 2016)

2.2 Emprendimiento en Monterrey, Nuevo León

Con base a los últimos estudios dentro de la universidad se identificó que solo 5 de cada 10 graduados del área de negocios consiguen colocarse dentro de una empresa al finalizar sus estudios. Debido a la situación, donde un 50% de los egresados no logran entrar a una empresa u organización, la universidad opto por desarrollar una incubadora de empresas la cual se fusiono con la incubadora de empresas del municipio de Monterrey, a raíz de esta fusión las ayudas y asesorías han sido mayores y muchos proyectos de emprendimiento han salido a mercado.

El objetivo que tiene el área de negocios de las universidades objeto de estudio es cambiar el paradigma en su sistema de enseñanza, en un mediano plazo buscan conformar una escuela de negocios más que ser una facultad académica. Año con año incrementar el número de proyectos emprendedores en sus estudiantes. Las situaciones antes descritas incentivan a investigar si los estudiantes, de la universidad privada objeto de estudio en su área de negocios, desde que están cursando su respectiva licenciatura ven el emprendimiento como su primera opción de desarrollo.

Entonces: ¿Cuáles son los factores que incentivan el emprendimiento en los estudiantes universitario del área de negocios en Monterrey Nuevo León?

3. Materiales y métodos

La presente investigación desarrolla un enfoque cuantitativo, donde los investigadores buscan explicaciones y predicciones, la intención es establecer, confirmar o validar relaciones y desarrollar generalizaciones que contribuyan a la teoría (Johnson y Christensen, 2019). Los resultados de la investigación cuantitativa pueden ser predictivos, explicativos y confirmativos. Los resultados cuantitativos, al someterse a un tratamiento estadístico buscan respaldar o refutar un conocimiento alternativo de conocimiento. La investigación cuantitativa es secuencial es secuencial y probatoria, cada etapa precede a una anterior y no está permitido eludir pasos. El orden es riguroso, aunque se puede redefinir alguna fase en caso de que la investigación lo amerite (Sampieri, 2016). Además, el estudio se realiza desde un enfoque descriptivo no experimental. De acuerdo con Gómez (2006) la clasificación del enfoque de un estudio es muy importante, ya que de este depende la estrategia (el diseño) de la investigación, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación, que son

distintos en los estudios exploratorios, descriptivos, correlaciónales y explicativos.

El enfoque de investigación descriptiva examina la situación tal como existe en su estado actual. Este tipo de investigación específica propiedades, características y perfiles tanto de objetos como de personas o situaciones, implica la identificación de atributos de un fenómeno en particular, basado en una base de observación, o en la exploración de la correlación entre dos o más fenómenos (Porter, 2016). Esto conlleva la descripción del fenómeno estudiado, no necesariamente su explicación. Con respecto a la condición no experimental, que se clasifica en transaccionales y longitudinales, el investigador ha considerad apropiado realizar un corte transaccional, ya que el propósito es describir variables y su interrelación en un periodo de tiempo claramente delimitado (Sampieri 2010).

La técnica de investigación es a través de la encuesta, es la principal técnica de la investigación en un estudio y en general se asocia con investigaciones descriptivas y causales. Una característica distintiva de los métodos de investigación por encuestas es la necesidad de recolectar datos de muestras grandes (200 personas o más) estas muestras grandes requieren que los individuos respondan el mismo conjunto predeterminado de preguntas y que las respuestas escogidas entre un grupo de respuestas posibles se registren de manera estructurada y precisa (Hair, Bush, Ortinau, 2009). Recolectar datos primarios cuantitativos depende más de saber diseñar y aplicar un cuestionario que de las habilidades de comunicación e interpretación del entrevistador o el observador. Debido a que el estudio se aplicó a un grupo grande de estudiantes se optó por implementar la encuesta como técnica de investigación, ya que de esta manera se obtuvieron datos precisos y confiables aunados a estimaciones propias del objetivo del estudio.

Las variables en la investigación representan un concepto de vital importancia en una investigación. Las variables, son los conceptos que forman enunciados de un tipo particular. Se dividen en dos las variables dependientes y las variables independientes (Hair, Bush, Ortinau, 2010). La variable independiente es el fenómeno en el que se evaluará la capacidad de influir, incidir o afectar otras variables, como su nombre lo dice no depende de nadie para formar parte de la investigación (Benassini, 2009). La variable dependiente son los cambios sufridos por sujetos como consecuencia de la manipulación de la variable independiente por parte del experimentador. Como su nombre lo dice va a

depender de algo que la hace variar (Benassini, 2009). A continuación, se presentan las variables correspondientes a la presente investigación:

- Variable independiente: Antecedentes Personales
- Variable dependiente: Factores de Éxito de Emprendimiento

Una vez definidas las variables, el cuestionario que es el instrumento de búsqueda de información para estratos determinados, se le considera la mejor herramienta cuando de estadísticas se habla. El cuestionario es una forma organizada, práctica y articulada de hacer preguntas y obtener respuestas, es un sistema adaptable a cualquier campo que busque una opinión generalizada de un tema en específico (Hair, Bush, Ortibau, 2009). Para la presente investigación se desarrolló un cuestionario basado en los pasos propuestos por Benassini (2009) en su obra, menciona que existen 7 etapas que se deben de tener en cuenta para identificar y jerarquizar la información que se requiere para explicar un fenómeno de estudio. Se desarrolló un cuestionario el cual fue validado por los Doctores del Instituto de Estudios Universitarios de la ciudad de Puebla, ver Tabla 1.

Tabla 1. Operación de Variables.

No.	Variable	Ítem	Escalas
1	Proyecto de vida	¿Consideras como parte de tu proyecto de vida emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios?	Sí No No se
2		¿Existe algún antecedente en tu entorno familiar y social qué te motive a inclinarte por emprender un negocio?	Sí No No se
3		¿Quién te motiva a querer emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios dentro de tu entorno familiar y social?	Conocidos Familiares Directos Familiares Indirectos Empresarios de la localidad No se

4		¿La situación actual del mercado laboral impacta en la decisión de emprender un negocio al finalizar los estudios universitarios?	Sí No No se
5		¿De las principales razones que describen la situación actual del mercado laboral cual consideras tiene un mayor impacto?	Bajos Ingresos Competencia Inestabilidad Laboral No se
6		Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el No éxito de los emprendedores?	Factores Externos Falta de Experiencia Financiamiento Miedo No se
7		Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el éxito de los emprendedores?	Elegir producto o servicio con experiencia Identificando un mercado meta Productos o servicios no saturados Productos o servicios con altos márgenes No se

Fuente: Elaboración propia.

La población o universo es un grupo grande de personas de interés particular que deseamos entender y estudiar. Con frecuencia las poblaciones estudiadas incluyen a las personas de un país, estado o comunidad, presos en las instalaciones correccionales de un estado, los estudiantes actualmente inscritos en una universidad, familias con hijos en edad escolar, los pacientes de un hospital, ejecutivos de corporaciones etc. (Ritchey, 2008). La población del estudio fueron el total de estudiantes del área de negocios de la universidad objeto de estudio, los cuales están distribuidos de la siguiente manera, ver Tabla 2.

Tabla 2. Distribución Alumnos

Distribución de los alumnos de las carreras de negocios	
Carrera	Total de Alumnos
Contaduría Pública y Finanzas	845
Administración de empresas	1,251
Mercadotecnia	300
Negocios Internacionales	315
Total	2,711

Fuente: Elaboración Propia con información.

Para el estudio se optó por utilizar un muestreo representativo con un nivel de confianza de un 95% y un margen de error de un 5% aplicando la fórmula matemática estadística con una población del objeto de estudio es de 2,711 estudiantes, Aplicando la formula da un resultado de 337 estudiantes del área de negocios.

4. Resultados

4.1 Fiabilidad de la Investigación

Como se mencionó anteriormente en la investigación, se aplicó un cuestionario de manera presencial a una muestra de 377 estudiantes universitarios del área de negocios en Monterrey Nuevo León, para corroborar la fiabilidad de la encuesta se aplicó el Alfa de Cronbach, el cual es un índice de consistencia interna que toma valores y que sirve para comprobar si el instrumento que está evaluando recopila información fiable que hace mediciones estables y consistentes (Hayes, 1999). La interpretación del Alfa de Cronbach nos dice que cuanto el índice se acerque más al número 1 mejor la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0.8. Su fórmula estadística es la siguiente $\alpha = k/(k-1)\ [1-\Sigma Si/St]$ (α=coeficiente de Alfa de Cronbach, k=número de ítems, si=sumatoria de la varianza de los ítems, st=varianza de la sumatoria de los ítems) (Hayes, 1999). Utilizando el programa estadístico SPSS 25 se procedió a aplicar el Alfa de Cronbach dando como resultado α=.988 como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Alpha de Cronbach 1

Alpha de Cronbach	
α	No ítems
.988	7

Fuente: Elaboración propis con SPSS (25).

4.2 Análisis del Perfil del Sujeto de Estudio

Observamos en la Tabla 4, la muestra que se seleccionó para la presente investigación, como se mencionó anteriormente del total de 2,711 estudiantes pertenecientes al área de negocios de la universidad al aplicar la formula estadística dio como resultado 377. El resultado de la muestra (377) se distribuyó proporcionalmente según el peso que tiene cada carrera dentro del área de negocios, Administración de Empresas 156 (46%), Contabilidad y Finanzas 105 (31%), Mercadotecnia 37 (11%) y Negocios Internacionales 39 (12%).

Tabla 4. Análisis Perfil de Sujeto

Carrera	Frecuencia	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Administración de Empresas	156	46	46.3
Contabilidad y Finanzas	105	31	77.4
Mercadotecnia	37	11	88.4
Negocios Internacionales	39	12	100.0
Total	337	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

4.3 Análisis de las Variables de Estudio

A continuación, se describen los resultados que se obtuvieron una vez que se analizaron los datos de la muestra:

Como se puede observar en la Tabla 5 se tiene una media de $\bar{x}$ = 1.11 en el Ítem 1 Variable Proyecto de Vida (¿Consideras como parte de tu proyecto de vida emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios?), lo que nos indica que el 89% de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León si contemplan emprender un negocio al finalizar sus estu-

dios universitarios. Siendo los universitarios de mercadotecnia, los que presentan una intención más alta (92%) respecto a los universitarios de las demás carreras (ver Tabla 6).

Se tiene una media de $\overline{x}$ = 1.64 en el Ítem 2 Variable Entorno Social (¿Existe algún antecedente en tu entorno familiar y social qué te motive a inclinarte por emprender un negocio?), lo que nos indica que el 31.8% (Tabla 5) de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios, si cuentan con un antecedente familiar o social que los motiva a tener la idea de emprender. Y los estudiantes con más probabilidades de realizarlo son con el 39% de la licenciatura de negocios internacionales, el 38% de la licenciatura en mercadotecnia, 36% en la licenciatura de contabilidad y finanzas y 34% de la licenciatura en administración, respectivamente, tienen algún antecedente familiar o personal que los motive a emprender un negocio (Tabla 6).

En la Tabla 5, se puede observar que se tiene una media de $\overline{x}$ = 3.10 en el Ítem 3 Variable Proyecto de Vida (Quién, ¿Quién te motiva a querer emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios dentro de tu entorno familiar y social?), lo que nos indica que el 55.1% de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios y tienen un antecedente social y familiar que los motive a realizar dicho objetivo, ven a los empresarios de la localidad como principal antecedente o motivante, principalmente los estudiantes de la licenciatura en Negocios Internacionales con el 83% (Tabla 6).

Respecto al Ítem 4 Variable Mercado Laboral (¿La situación actual del mercado laboral impacta en la decisión de emprender un negocio al finalizar los estudios universitarios?), se tiene una media de $\overline{x}$ = 1.01, lo que nos indica que el 84.3% (Tabla 5) de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios, ven a la situación del mercado laboral como un detonante para tomar la decisión de emprender. Y todos los estudiantes están casi al 100%, con percepciones superiores al 95% conscientes que la situación económica motiva u obliga a emprender (los alumnos de mercadotecnia perciben al 100%), ver Tabla 6.

Como se puede observar en la Tabla 5, se tiene una media de $\bar{x}$ = 2.38 en el Ítem 5 Variable Mercado Laboral (Razón, ¿De las principales razones que describen la situación actual del mercado laboral cual consideras tiene un mayor impacto?), el 55.5% menciona que por cuestiones de Inestabilidad Laboral, se ven forzados a emprender (Tabla 5). En un 68% de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios y ven a la situación del mercado laboral como un detonante para emprender piensa que es la inestabilidad en los trabajos la principal razón que describe la situación actual de empleo.

Se tiene una media de $\bar{x}$ = 2.36 en el Ítem 6 Variable Factores no Éxito Emprendedores (Respecto a la perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el No éxito de los emprendedores?), lo que nos indica que el 72.3% (Tabla 5) de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios, consideran que la falta de experiencia y financiamiento como los principales factores de no éxito por parte de los emprendedores (33.8% y 30.6%, respectivamente). Siendo que el 45% de los alumnos de negocios internacionales mencionan que se debe a la falta de experiencia y el 41% de los alumnos de mercadotecnia, mencionan que se debe a la falta de financiamiento (ver Tabla 6).

Como se puede observar en la Tabla 5, se tiene una media de $\bar{x}$ = 2.37 en el Ítem 7 Variable Factores Éxito Emprendedores (Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el éxito de los emprendedores?), lo que nos indica que el 83.4% de los estudiantes del área de negocios de la universidad privada de la ciudad de Monterrey Nuevo León que contemplan emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios, consideran la identificación de un mercado meta y el seleccionar un producto o servicio no saturado como los principales factores de éxito por parte de los emprendedores (47.8% y 26.4%, respectivamente). Los alumnos de mercadotecnia consideran en un 74% la importancia del mercado meta y los de contabilidad y finanzas en un 58%. Mientras que los alumnos de administración de empresas consideran a los productos o servicios en mercados no saturados en un 34% (ver Tabla 6).

Tabla 5. Análisis Descriptivo de variables.

No.	Variable	Ítem	Percepción	%
1	Proyecto de Vida	¿Consideras como parte de tu proyecto de vida emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios?	Sí	89.0
			No	11.0
2	Variable Entorno Social	¿Existe algún antecedente en tu entorno familiar y social qué te motive a inclinarte por emprender un negocio?	Sí	31.8
			No	57.3
			No se	11.0
3	Proyecto de Vida (Quién)	¿Quién te motiva a querer emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios dentro de tu entorno familiar y social?	Conocidos	3.0
			Familiares Directos	8.3
			Familiares Indirectos	3.0
			Empresarios de la localidad	17.5
			No se	68.2
4	Mercado Laboral	¿La situación actual del mercado laboral impacta en la decisión de emprender un negocio al finalizar los estudios universitarios?	Sí	84.3
			No	4.7
			No se	11.0
5	Mercado Laboral (Razón)	¿De las principales razones que describen la situación actual del mercado laboral cual consideras tiene un mayor impacto?	Bajos Ingresos	23.7
			Competencia	5.0
			Inestabilidad Laboral	55.5
			No se	15.7

6	Factores no Éxito de Emprendedores	Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el No éxito de los emprendedores?	Factores Externos Falta de Experiencia Financiamiento Miedo No se	16.0 33.8 30.6 8.6 11.0
7	Factores Éxito de Emprendedores	Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el éxito de los emprendedores?	Elegir producto o servicio con experiencia Identificando un mercado meta Productos o servicios no saturados Productos o servicios con altos márgenes No se	7.7 47.8 26.4 7.1 11.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Análisis Descriptivo de variables entre profesiones.

Carrera / Variable	Resultados			
1. Proyecto de Vida	Si	%	No	%
Administración de Empresas	140	90%	16	10%
Contabilidad y Finanzas	95	90%	10	10%
Mercadotecnia	34	92%	3	8%
Negocios Internacionales	31	79%	8	21%
2. Variable Entorno Social	Si	%	No	%
Administración de Empresas	48	34%	92	66%
Contabilidad y Finanzas	34	36%	61	64%
Mercadotecnia	13	38%	21	62%

Negocios Internacionales	12	39%	19	61%
3. Entorno Social (Quién)	Conocidos	Familiares Directos	Familiares Indirectos	Empresarios de la localidad
Administración de Empresas	10%	29%	4%	56%
Contabilidad y Finanzas	12%	24%	12%	53%
Mercadotecnia	8%	31%	31%	31%
Negocios Internacionales	0%	17%	0%	83%
4. Mercado Laboral	Si	%	No	%
Administración de Empresas	133	95%	7	5%
Contabilidad y Finanzas	88	93%	7	7%
Mercadotecnia	34	100%	0	0%
Negocios Internacionales	29	94%	2	6%
5. Mercado Laboral ¿Razón?	Bajos Ingresos	Competencia	Inestabilidad Laboral	
Administración de Empresas	27%	5%	68%	
Contabilidad y Finanzas	31%	7%	62%	
Mercadotecnia	26%	3%	71%	
Negocios Internacionales	28%	10%	62%	
6. Factores no Éxito de Emprendedores	Factores Externos	Falta de Experiencia	Financiamiento	Miedo
Administración de Empresas	19%	39%	33%	9%
Contabilidad y Finanzas	16%	36%	35%	14%
Mercadotecnia	24%	32%	41%	3%

Negocios Internacionales	13%	45%	32%	10%
7. Factores Éxito de Emprendedores	Elegir producto o servicio con experiencia	Identificando un mercado meta	Productos o servicios no saturados	Productos o servicios con altos márgenes
Administración de Empresas	13%	45%	34%	9%
Contabilidad y Finanzas	6%	58%	28%	7%
Mercadotecnia	3%	74%	24%	0%
Negocios Internacionales	3%	58%	23%	16%

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En el Ítem 1 Variable Proyecto de Vida, observamos una predisposición por parte de los estudiantes universitarios del área de negocios de la universidad objeto de estudio a emprender un negocio al finalizar sus estudios universitarios, podemos deducir que la situación actual del mercado laboral en el país no pasa desapercibida en ellos por lo que se preparan durante su estancia en la universidad en generar empleos. Cabe destacar que dicha situación es un área de oportunidad importante para la universidad, esto debe incentivar a continuar con su cambio de paradigma en el cual buscan convertirse en una escuela de negocios más que una facultad académica.

El Ítem 2 Variable Entorno Social nos muestra que para los estudiantes universitarios participantes en el estudio no existe una variable significativa entre emprender y contar con antecedentes familiares o personales que hayan realizado dicha actividad, independientemente de su situación personal y las personas que componen su alrededor ven como proyecto de vida el buscar implementar un negocio. Sin embargo, para aquellos estudiantes que mencionaron que si cuentan con antecedentes personales o familiares motivantes a emprender un negocio ven a los empresarios de la localidad como principal modelo, esto se relaciona con la cultura emprendedora que caracteriza al estado de Nuevo León en donde sus empresarios son objeto de estudio.

En el Ítem 3 Variable Mercado Laboral, se confirma, que la situación actual del empleo en el país es un detonante para buscar empren-

der un negocio por parte de los estudiantes, siendo los bajos salarios en conjunto a la inestabilidad dentro del área de trabajo las principales causas. Como se puede observar Ítem 4 Variable Factores no Éxito Emprendedores, la perspectiva de los estudiantes va de la mano con la investigación que en su momento implemento la INEGI en el año 2019, en donde se menciona que la falta de experiencia en conjunto con el financiamiento y administración de recursos son las principales situaciones que no permiten a un negocio de reciente creación prevalecer en el mercado y posteriormente crecer.

El Ítem 5 Variable Factores Éxito Emprendedores, muestra que los estudiantes universitarios priorizan el identificar un mercado meta, así como comercializar productos en mercados no saturados como principales variables para lograr el éxito en un negocio de reciente creación. Si bien es cierto que la investigación se llevó a cabo en el año 2018, actualmente (2020) se está presentando un fenómeno, el cual es la pandemia del COVID la cual está haciendo que se replanteé la manera de desarrollar negocios, lo cual es un tema muy amplio que merece una investigación más a profundidad y detallada, pero lo que sí es importante es hacer ver a los futuros emprendedores que sus ideas deben ser flexibles de tal manera que puedan resistir este tipo de situaciones, por lo que será importante desarrollar negocios en línea, explotando las redes sociales y el "*E-Commerce*".

Referencias

Alda-Varas, R., Villardón-Gallego, L., & Elexpuru-Albizuri, I. (2017). Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1057-1080.

Aldrich, H. E., & Cliff, J. E. (2016). The pervasive effects of family on entrepreneurship: Toward a family embeddedness perspective. Journal of business venturing, 18(5), 573-596.

Alvarez, S. A., & Barney, J. B. (2017). Resource□ based theory and the entrepreneurial firm. Strategic entrepreneurship: Creating a new mindset, 87-105.

Allen, I. (2016). International entrepreneurship theory: Past, present and way forward. Entrepreneurial Business and Economics Review, 4(4), 93-103.

Ardichvili, A., Cardozo, R., & Ray, S. (2016). A theory of entrepreneu-

rial opportunity identification and development. Journal of business venturing, 18(1), 105-123.
Barraza, C. (2018). Heilbronn University.
Barroso, A., & Barriuso, C. (2016). Las empresas familiares: Extremadura: Imdex Impresores.
Basco, R., Calabrò, A., & Campopiano, G. (2018). Transgenerational entrepreneurship around the world: Implications for family business research and practice. Journal of Family Business Strategy.
Bhoganadam, S. D., SrinivasaRao, D. D., & Reddy, D. N. K. (2018). A Pilot Study on Impact of Socio Cultural Factors on Entrepreneurial Success. International Journal of Civil Engineering and Technology, 9(2).
Birch, D. G. (1987). Job creation in America: How our smallest companies put the most people to work. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
Block, J. H., Kohn, K., Miller, D., & Ullrich, K. (2016). Necessity entrepreneurship and competitive strategy. Small Business Economics, 44(1), 37-54.
Bosma, N., & Harding, R. (2018). Global entrepreneurship monitor. Executive report.
Brenes, E. R., & Haar, J. (2018). The future of entrepreneurship in Latin America: Palgrave Macmillan.
Bull, I., & Willard, G. E. (2016). Towards a theory of entrepreneurship. Journal of business venturing, 8(3), 183-195.
Cantillon, R. (2016). Richard Cantillon's essay on the nature of trade in general: a variorum edition: Routledge.
Cavada, M. C., Bobek, V., Skoko, H., & Maček, A. (2018). Cultural foundations of female entrepreneurship in Mexico: Challenges and opportunities. Naše gospodarstvo/Our economy, 64(1), 28-40.
Cavusoglu, T., & Dincer, O. (2017). Economic freedom and entrepreneurial activity in American states Economic Behavior, Economic Freedom, and Entrepreneurship: Edward Elgar Publishing.
Centeno Rojas, A. (2017). El emprendimiento internacional en países en desarrollo: factores determinantes de la predicción del emprendimiento internacional.
Corona-González, N. A., Jaramillo-Villanueva, J. L., Manzo-Ramos, F., & Cervantes-Vargas, J. (2019). Percepción, opinión y actitud de los productores de amaranto en torno a procesos de agregación de va-

lor en el municipio de Tochimilco, Puebla. Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional, 29(54).
Coulter, M. K. (2017). Entrepreneurship in action: Prentice Hall.
Chávez, J. C., Mosqueda, M. T., & Gómez-Zaldívar, M. (2017). Economic complexity and regional growth performance: Evidence from the Mexican Economy. Review of Regional Studies, 47(2), 201-219.
Chiquiar, D., Covarrubias, E., & Salcedo, A. (2017). Labor market consequences of trade openness and competition in foreign markets: Working Papers.
Chrisman, J. J., Chua, J. H., & Steier, L. P. (2018). The influence of national culture and family involvement on entrepreneurial perceptions and performance at the state level. Entrepreneurship theory and practice, 26(4), 113-130.
Del Monte, A., & Pennacchio, L. (2019). Historical roots of regional entrepreneurship: the role of knowledge and creativity. Small Business Economics, 1-22.
Ferreira, J. J., Fernandes, C. I., & Kraus, S. (2019). Entrepreneurship research: mapping intellectual structures and research trends. Review of Managerial Science, 13(1), 181-205.
Ganapathi, R. (2019). A study on perception of entrepreneurs on entrepreneurship development and employment generation in madurai district. Advance and Innovative Research, 19.
García Uribe, E., Ordóñez Molina, L., & Avilés Guillén, E. (2016). Motivaciones y obstáculos para el emprendedurismo: una perspectiva de género desde los jóvenes universitarios.
García, R. A. C., Sánchez, Y. R., & Aldana, W. O. (2017). Emprendimiento de la población joven en México. Una perspectiva crítica. Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento, 5(12).
García-Macias, M. A., Zerón-Félix, M., & Sánchez-Tovar, Y. (2018). Factores de entorno determinantes del emprendimiento en México. Entramado, 14(1), 88-103.
González, C., Guadalupe, E., & Pérez Pina, Y. (2019). Participación económica femenina y emprendimiento en el Estado de Nayarit, México. Revista Universidad y Empresa, 21(36), 36-60.
Grabinsky, S. (2016). Empresas familiares en México: aspectos sucesorios: Universidad Nacional Autónoma de México.
Gras, N. S. B. (1922). An introduction to economic history: Harper.
Knight, F. H. (1921). Cost of production and price over long and short periods. Journal of Political Economy, 29(4), 304-335.

Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (2016). Entrepreneurship: A Contemporary Approach, Fort Forth: The Dryden Press, Texas.

Lederman, D., Messina, J., Pienknagura, S., & Rigolini, J. (2016). El emprendimiento en América Latina: muchas empresas y poca innovación: The World Bank.

Lindsay, V., Ashill, N., Roxas, B., & Victorio, A. (2019). Entrepreneurial orientation and performance of microenterprises in an emerging economy. Journal of Strategic Marketing, 22(7), 631-656.

López, J. A. P. (2018). Fundamentos de la dirección de empresas: Ediciones Rialp.

Lopez, L. R., Teran, C. E. M., Alcala, S. P., Prieto, J. C. L., & Nunez, R. G. (2017). Mexican 2014 Strategy That Promotes Business Formality, Employment Generation, Financing, Growth And Competitiveness, Reforma Fiscal Mexicana 2014 Estrategia Que Fomenta La Formalidad Empresarial, Generacion De Empleo, Financiamiento, Crecimiento Y Competitividad. Revista Global de Negocios, 5(3), 13-31.

Lopez, L. R., Teran, C. E. M., Alcala, S. P., Prieto, J. C. L., & Nunez, R. G. (2017). Mexican 2014 Strategy That Promotes Business Formality, Employment Generation, Financing, Growth And Competitiveness, Reforma Fiscal Mexicana 2014 Estrategia Que Fomenta La Formalidad Empresarial, Generacion De Empleo, Financiamiento, Crecimiento Y Competitividad. Revista Global de Negocios, 5(3), 13-31.

Lundberg, H., & Ramírez-Pasillas, M. (2019). Entrepreneurship, context and history: Western European entrepreneurship fundamentals revealed in magistral book by Leo-Paul Dana. Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy.

Majid, I. A., & Koe, W.-L. (2019). Sustainable entrepreneurship (SE): A revised model based on triple bottom line (TBL). International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2(6), 293.

Malerba, F., & McKelvey, M. (2018). Knowledge-intensive innovative entrepreneurship integrating Schumpeter, evolutionary economics, and innovation systems. Small Business Economics, 1-20.

Martínez, R. G., Ríos-Manríquez, M., & Cervantes, A. L. A. (2019). The Entrepreneurial Intention in University Level Students: The Case of Mexico Global Considerations in Entrepreneurship Education and Training (pp. 128-150): IGI Global.

Mendoza, L. S. Q., & Hernández, J. G. V. (2018). Las instituciones mexicanas en la creación y consolidación de las Pymes. Gestión Joven(18), 4.

Miller, D. (2016). Miller (1983) revisited: A reflection on EO research and some suggestions for the future. Entrepreneurship theory and practice, 35(5), 873-894.

Mundial, B. (2018). Doing Business en México 2014, Washington, DC: Grupo Banco Mundial. Licencia Creative Commons Attribution CC BY, 3.

Mundial. Licencia Creative Commons Attribution CC BY, 3.

Novela, G. O., Leyva, R. E. S., & Sidón, G. M. (2019). El impacto institucional en el emprendimiento de México. Revista de Estudios Empresariales. Segunda época(1), 98-115.

O. Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. Methods in Ecology and evolution, 9(1), 20-32.

Porter, M. E. (1996). Competitive advantage, agglomeration economies, and regional policy. International regional science review, 19(1-2), 85-90.

Reynolds, J. (2017). Serial dilution protocols.

Rindova, V., Barry, D., & Ketchen Jr, D. J. (2017). Entrepreneuring as emancipation. Academy of management review, 34(3), 477-491.

Ruiz Nápoles, P., & Ordaz Díaz, J. L. (2016). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. Economía Unam, 8(23), 91-105.

Say, J. B. (2016). Catechism of Political Economy A Treatise on Political Economy.

Schumpeter, J. (1934). Teoría del desarrollo económico. Universidad de Harvard. Inglaterra.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2016a). Guest editors' introduction to the special issue on technology entrepreneurship. Research policy, 32(2), 181-184.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2016b). The promise of entrepreneurship as a field of research. Academy of management review, 25(1), 217-226.

Shapiro, A. F., & Mandelman, F. S. (2016). Remittances, entrepreneurship, and employment dynamics over the business cycle. Journal of International Economics, 103, 184-199.

Śledzik, K. (2018). Schumpeter's view on innovation and entrepreneu-

rship. Management Trends in Theory and Practice,(ed.) Stefan Hittmar, Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute of Management by University of Zilina.

Stokes, D., Wilson, N., & Wilson, N. (2016). Small business management and entrepreneurship: Cengage Learning EMEA.

Toledano, N. (2017). Social entrepreneurship: the new narrative for the practice of the social economy. CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa(73), 9-31.

Valencia-Arias, A., Flórez, L. G., Restrepo, L. A. M., López, A. M. U. L. U., & Restrepo, I. M. (2017). Consideraciones acerca del emprendimiento estratégico como síntesis funcional de la identificación de oportunidades y la creación de ventajas competitivas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte(52), 143-159.

Vallmitjana Palau, N. (2016). La actividad emprendedora de los graduados IQS. Universitat Ramon Llull.

Vallmitjana Palau, N. (2017). La actividad emprendedora de los graduados IQS. Universitat Ramon Llull.

van der Zwan, P., Thurik, R., Verheul, I., & Hessels, J. (2016). Factors influencing the entrepreneurial engagement of opportunity and necessity entrepreneurs. Eurasian Business Review, 6(3), 273-295.

Vaz-Curado, S. F. L., & Mueller, A. P. (2019). The concept of entrepreneur of Schumpeter in comparison to Kirzner. MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics, 7(3).

Velilla, J., & Sánchez, R. (2018). Third-age entrepreneurship: Conceptual framework and empirical evidence. MPRA Paper, 83567.

Villafranco, G. (2016). Los retos para la supervivencia de las empresas familiares: Obtenido de Forbes México: https://www. forbes. com. mx/losretos-para-la ….

Von Hayek, F. A. (1937). Economics and knowledge. Economica, 4(13), 33-54.

Von Mises, L. (2016). Epistemological problems of economics: Ludwig von Mises Institute.

Wadhwani, R. D., & Lubinski, C. (2017). Reinventing Entrepreneurial History. Business History Review, 91(4), 767-799.

Weidinger, C., Fischler, F., & Schmidpeter, R. (2018). Sustainable entrepreneurship. Business Success through Sustainability: 258ff.

Yu, W., Wiklund, J., & Pérez-Luño, A. (2018). ADHD symptoms, entrepreneurial orientation (Eo) and firm performance. Paper presented at the Academy of Management Proceedings.

Zacarías, H. M. M., & Olmos, R. E. (2018). Análisis de las características del emprendimiento y liderazgo en los países de Asia y Latinoamérica. Portes, revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico, 4(8), 101-122.

Zahra, S. A., Hayton, J. C., & Salvato, C. (2017). Entrepreneurship in family vs. non–family firms: A resource–based analysis of the effect of organizational culture. Entrepreneurship theory and practice, 28(4), 363-381.

Data in marketing brief 3

Factores de emprendimiento en estudiantes universitarios: un comparativo México-Brasil-Colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[3], Dra. Graziela Oste Graziano Cremonez[i4] y Dra. Yenny Katherine Parra Acosta[5]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de *Data in Marketing Brief* (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre Factores de emprendimiento en estudiantes universitarios en Monterrey Nuevo León, México. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia respecto a factores causantes del emprendimiento en jóvenes universitarios. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2019.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online y presencial, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas en línea (*Google Form*), por teléfono e in situ. En São Paulo Brasil y en Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (*Facebook, Twitter y WhatsApp*). Las muestras estuvieron compuestas por 300 alumnos

3.A México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx

4. Brasil: professora FUMEP Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba – Brasil, graziela.graziano@gmail.com

5. Colombia: profesora investigadora en la Universidad Militar Nueva Granada, yenny.parra@unimilitar.edu.co

universitarios tanto en Brasil como en Colombia. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

- El propósito de este estudio es explorar y analizar factores causantes del emprendimiento en jóvenes universitarios en México, en relación con Brasil y Colombia.
- Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1. Respecto a las diferencias en factores causantes del emprendimiento en jóvenes universitarios. La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de .930 para Colombia, 0. 988 para México y de 0.900 para Brasil.

Tabla 1. prácticas directivas en los líderes de escuelas de educación básica en México, en relación con Brasil y Colombia.

				México	Brasil	Colombia
No.	Variable	Ítem	Percepción	%	%	%
1	Proyecto de Vida	¿Consideras como parte de tu proyecto de vida emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios?	Sí	89.0	92.0	87.0
			No	11.0	8.0	13.0
2	Variable Entorno Social	¿Existe algún antecedente en tu entorno familiar y social qué te motive a inclinarte por emprender un negocio?	Sí	31.8	30	28
			No	57.3	60	65
			No se	11.0	10	7
3	Proyecto de Vida (Quién)	¿Quién te motiva a querer emprender un negocio al terminar tus estudios universitarios dentro de tu entorno familiar y social?	Conocidos	3.0	4.0	344
			Familiares Directos	8.3	9	8.2
			Familiares Indirectos	3.0	2	2.9
			Empresarios de la localidad	17.5	67	23.7
			No se	68.2	18	61.8
4	Mercado Laboral	¿La situación actual del mercado laboral impacta en la decisión de emprender un negocio al finalizar los estudios universitarios?	Sí	84.3	98	85
			No	4.7	2	11
			No se	11.0	0	4

5	Mercado Laboral (Razón)	¿De las principales razones que describen la situación actual del mercado laboral cual consideras tiene un mayor impacto?	Bajos Ingresos Competencia Inestabilidad Laboral No se	23.7 5.0 55.5 15.7	45 12.5 34 8.5	25.5 12 59.5 3
6	Factores no Éxito de Emprendedores	Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el No éxito de los emprendedores?	Factores Externos Falta de Experiencia Financiamiento Miedo No se	16.0 33.8 30.6 8.6 11.0	12 34.5 37.5 5.9 10.1	18.5 39 41 1.5 0
7	Factores Éxito de Emprendedores	Desde tu perspectiva como estudiante universitario del área de negocios ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el éxito de los emprendedores?	Elegir producto o servicio con experiencia Identificando un mercado meta Productos o servicios no saturados Productos o servicios con altos márgenes No se	7.7 47.8 26.4 7.1 11.0	10.5 55 21 13.5 0	8.5 49 25 8.5 9

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25).

Capítulo 4

Competencias emocionales en los estudiantes de las escuelas públicas para la formación de docentes

Mtra. Wendy Cristina Tecpa Flores[6]
Dr. Emigdio Larios-Gómez[7]

1. Antecedentes

1.1 El Papel de las Emociones en la Educación

Los seres humanos son criaturas emocionales y sociales, no obstante, a pesar de que numerosas investigaciones han sugerido la existencia de procesos emocionales en la toma de decisiones y el aprendizaje, en el campo de la educación con frecuencia se sigue cometiendo el error de centrar la atención en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el razonamiento lógico, la lectura, la escritura y las matemáticas siendo estas indicadores del éxito educativo y dejando a un lado el papel de las emociones (Ostrosky y Velez, 2013; Belfield et al., 2015). Esto debido a que hasta hace algunos años se había pasado por alto la participación de las emociones dentro de los procesos racionales e incluso eran vistas como un elemento poco deseable que solo interfería o entorpecía el buen funcionamiento del individuo.

La preservación de esta división que separa la emoción de los procesos racionales ha obstaculizado, entre otras cosas, la comprensión de que aspectos cognitivos relacionados con el aprendizaje como la aten-

6. Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas y Licenciatura en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Docente civil en la Escuela Militar de Aplicación de las Armas y Servicios, wendytecpa27@gmail.com

7. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx

ción, la memoria, la motivación, la toma de decisiones y el buen funcionamiento social son profundamente afectados por la emoción y que al mismo tiempo estos aspectos cognitivos afectan y condicionan la respuesta emocional (Ostrosky y Vélez, 2013).

Por ejemplo, se han realizado investigaciones que ponen en evidencia el hecho de que, sin la habilidad de acceder a las intuiciones que se acumulan a través del aprendizaje emocional, la toma de decisiones y el aprendizaje a partir de experiencias de éxito y fracaso se ven altamente comprometidas (Bechara et al., 1997; Bechara et al., 1999), tal es el caso de un individuo cuando al considerar una opción que previamente ha tenido resultados negativos, se produce en él una respuesta emocional desagradable, predisponiendolo contra esa elección en futuras situaciones, permitiendo así dar una respuesta más acertada.

Es necesario entonces reconocer que el aprendizaje no sucede solo en un dominio puramente racional, divorciado de las emociones, sino que éstas tienen una enorme repercusión en la forma en la que un individuo aprende, consolida, accede y usa el conocimiento. Entre algunas funciones de la emoción en el aprendizaje, se encuentra el hecho de que la emoción estimula la conducta y permite evocar el conocimiento previamente aprendido, por lo que los procesos emocionales además de facilitar los aprendizajes en contextos escolares permiten que estos puedan ser transferidos con mayor facilidad a las situaciones de la vida real (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Para Immordino-Yang y Damasio (2007), el objetivo principal de la educación es que el niño sea capaz de construir un repertorio de estrategias cognitivas y conductuales que le permita reconocer la complejidad de su entorno y responder a él de manera adecuada, creativa y flexible. En la actualidad cada vez más docentes han reconocido que no es suficiente que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas y dominen conocimientos teóricos, si no son capaces de seleccionar y trasladarlo fuera del contexto educativo, no obstante, eso significa reconocer el papel de las emociones y trabajar en el desarrollo de competencias emocionales que le permitan al estudiante responder y adaptarse de manera adecuada a los desafíos que este siglo presenta de manera saludable y ética.

1.2 Las Competencias en la Educación

Organismos internacionales como el Banco Interamericano para el Desarrollo (Mateo et al., 2019) y la OCDE (2012; 2017; 2019) han recal-

cado la necesidad de que las instituciones educativas formen al capital humano requerido por el mercado local y global, resaltando así los beneficios del desarrollo de las competencias en el crecimiento económico de los países. Por su parte, desde los aportes del humanismo y el socioconstructivismo se aboga por confrontar la percepción de las competencias desde una mirada individualista predominante en la cultura del consumo, por una que comprenda la contribución de las competencias en el bienestar individual y la construcción del tejido social, a partir de la cooperación y la solidaridad, sin desconocer su aporte a la economía y la productividad (Tobón, 2013).

La Psicología Humanista, en cuanto a las competencias, resalta la importancia del desarrollo integral del estudiante tomándolo como un ser único en proceso de autoconocimiento y autorrealización, abierto al aprendizaje significativo relacionado con sus vivencias a través del cual pueda actuar y dar soluciones a problemas de su contexto de manera eficiente y ética, exhortando siempre a la búsqueda del autoconocimiento del docente para conocer mejor a sus alumnos y así contribuir a la conformación de proyectos que busquen el equilibrio ambiental, laboral, comunitario, socioeconómico y científico con base en un sentido crítico y creativo, de responsabilidad y flexibilidad (Castañedo, 2005; Trujillo-Segoviano, 2014). De esta manera para Tobón (2013) la institución educativa debe tomar un papel como mediador y facilitador que brinde oportunidades para orientar y canalizar la formación humana, lo que inevitablemente conlleva a la formación de docentes que puedan hacer frente a esta compleja tarea.

En el caso de México, el país aún enfrenta retos importantes en esta materia, no sólo se ubica en el 20% inferior de los países de la OCDE en los indicadores de desarrollo de habilidades (OCDE, 2019), sino también a pesar de que hace más de una década se comenzó a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del constructivismo, aún existen brechas importantes que resolver, como por ejemplo, el favorecer la parte cognitiva por sobre la competencia socioemocional, o el hecho de que se valoren los procesos memorísticos antes que la comprensión y el significado de los contenidos que les permitan no sólo aprobar, sino también generar las condiciones que favorezcan la creación de estrategias que posibiliten la resolución de problemas prácticos, mejoren las relaciones sociales y que le ayuden a insertarse en la vida laboral sin olvidar las necesidades de su entorno (Trujillo-Segoviano, 2014; INEE, 2018b).

1.3 Las Competencias Emocionales

Las competencias emocionales, de acuerdo con las categorías antes mencionadas, podrían ser consideradas como parte de las competencias genéricas (Proyecto Tuning), ya que buscan generar el bienestar integral de la persona a nivel social, profesional e individual. No obstante, a pesar de que en los últimos años se han reconocido como indispensables para un buen desarrollo en los diferentes contextos en los que un individuo se desenvuelve, existe aún desacuerdo en cuanto a su conceptualización y designación, recibiendo por algunos grupos de autores el nombre de competencia socioemocional, competencia emocional o los plurales de ambas (Pedrera, 2017).

Las competencias emocionales surgen a partir del constructo de Inteligencia Emocional, sin embargo, involucran diferentes procesos, volviéndose un constructo más complejo y amplio que el de inteligencia emocional. Para Jukes y colaboradores (2018) las competencias emocionales tienen un fuerte componente cultural y se encuentran compuestas por habilidades, capacidades y conocimientos, pudiendo comprender una complicada combinación de varias habilidades o capacidades interrelacionadas que dependen de la cultura, su modelamiento en el contexto y los diferentes ambientes de aprendizaje, por lo que van más allá de la configuración de inteligencia emocional. Existen también diversos modelos que conceptualizan estas competencias, con muchas coincidencias entre ellos, especialmente entre sus componentes (Jukes et al., 2018) y que además añaden aspectos sociales y emocionales buscando hacerlos más integradores para poder ser llevados a la práctica, los cuales se recogen brevemente a continuación.

- *Modelo de Saarni*

De acuerdo con Salovey y Mayer (1997) fue Saarni (1999, 1997) quien, a través de su propuesta, por primera vez presentó una base sólida y separó definitivamente el constructo de las competencias emocionales y el de la inteligencia emocional. De acuerdo con su obra (1999), su propuesta tiene como raíces teóricas el modelo relacional de la emoción de Lazarus (1991), el modelo funcionalista de la emoción de Campos y Barrett (1984) y el modelo socioconstructivista de la emoción de Lewis y Michelson (1983), los cuales enfatizan el componente social de la emoción. A partir de su visión socioconstructivista propone que la experiencia emocional se ve definida y está íntimamente ligada al contexto, la cultura, el momento histórico, los antecedentes, las creencias,

los valores, los roles sociales y las capacidades cognitivas presentes de cada persona; y son estos factores desde los cuales la persona aprende el significado de sus emociones, las acciones que provocan y las posibles consecuencias para cada contexto. No obstante, Saarni (1997) también considera que la experiencia emocional puede llegar a variar entre personas de una misma cultura.

Para Saarni (2000) la competencia emocional *"*es la demostración de autoeficacia en las transacciones sociales iniciadas por una emoción*"* (p.39), encontrándose relacionada con las habilidades y capacidades emocionales que necesita el individuo para adaptarse, tener mayor confianza en sí mismo, diferenciarse de los demás y hacer frente a los desafíos que el medio le presenta (Saarni, 1999). La autoeficacia por su parte se relaciona con la confianza que tiene una persona en sus habilidades para lograr los objetivos deseados (Saarni, 2000); para que esto suceda es indispensable que el individuo conozca sus propias emociones y la aplicación de manera estratégica, regulándolas y expresándolas adecuadamente para negociar, relacionarse, adaptarse y lograr metas (Saarni, 1999).

Saarni define ocho competencias (1999) en su modelo a) Conciencia del propio estado emocional, b) Habilidad para discernir las emociones de otros, c) Habilidad para usar vocabulario emocional, d) Habilidad para implicarse empáticamente, e) Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder a la expresión externa, f) Habilidad de afrontamiento adaptativo de las emociones, g) Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones sociales; h) Habilidad de autoeficacia emocional. Estas son explicadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelo de Competencias Emocionales de Saarni (1997)

Competencia	Descripción
Conciencia del propio estado emocional	Posibilidad de experimentar múltiples emociones. A mayor nivel de madurez implica ser consciente de las dinámicas emocionales inconscientes provocadas por la inatención selectiva de los propios sentimientos.
Habilidad para discernir las emociones de otros	Tanto en la expresión y la situación en que se da la emoción. Tomar en cuenta el contexto y el grado de consenso cultural sobre los significados emocionales.
Habilidad para usar vocabulario emocional	Conocer los términos para expresar emociones en una cultura y sus subculturas. Captar manifestaciones culturales (Cultural scripts) para asociar la emoción con los roles sociales.
Habilidad para implicarse empáticamente	Reconocer y participar en las experiencias emocionales de los demás de manera empática y comprensiva.
Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder a la expresión externa	Entender que la propia expresión emocional puede impactar a los otros, y tomarlo en cuenta en las estrategias de autopresentación.
Habilidad de afrontamiento adaptativo de las emociones	Utilizar la autorregulación, el autocontrol y las estrategias para el manejo de la intensidad y duración de estados emocionales aversivos o estresantes
Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones sociales	Conciencia de que la naturaleza y estructura de las relaciones se define en parte por el grado de inmediatez emocional, la expresión genuina y el grado de reciprocidad en la relación
Habilidad de autoeficacia emocional	Aceptar la propia experiencia emocional, ya sea auténtica, excéntrica o convencional. Alinear la aceptación emocional con las creencias del individuo.

Fuente: Adaptado de The development of Emotional Competence. C. Saarni, 1999; Las competencias emocionales. R. Bisquerra y N. Pérez, 2007.

Una competencia emocional madura, de acuerdo con Saarni (1999), además de lo anterior, también contempla el componente ético y moral del individuo, que promueve su integridad personal, pudiendo su disposición moral coincidir o no con los códigos morales y sociales establecidos; sin embargo, a pesar de que estos puedan variar de cultura a cultura, conceptos como empatía, autocontrol, justicia y sentido de la obligación están presentes en la mayoría de ellos, siendo imposible separar la emoción de los valores morales (1999).

Saarni (1999) también reconoce que existen momentos y espacios determinados donde se puede experimentar incompetencia emocional especialmente en situaciones nuevas, ya que la competencia emocional se va desarrollando al paso de los años y se ve influida por la experiencia social, guardando íntima relación con las teorías del desarrollo humano y cognitivo. De acuerdo con Saarni (1999) esta es una de las principales diferencias entre la Inteligencia Emocional y la Competencia Emocional, ya que la primera usualmente no toma en cuenta la historia personal, las creencias ni los valores éticos, morales y culturales presentes durante una experiencia emocional, dejando de lado las demandas y la interacción con el contexto. Por otro lado, como se había mencionado con anterioridad, la competencia emocional toma en consideración aspectos esenciales de la cultura, las normas sociales, las características individuales y las etapas y patrones del desarrollo emocional, por lo que las competencias emocionales más que residir en la persona, son como un proceso dinámico que fluye, que varía dependiendo de las circunstancias (Saarni, 1999) donde las relaciones sociales y el contexto toman relevancia influyendo en las emociones y donde las emociones influyen de igual manera en las relaciones recíprocamente.

- *Modelo de Salovey y Sluyter*

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, distribuidas en 22 competencias; las cuales coinciden con la definición de IE de Goleman (1995), que también se divide en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, conformando un total de 25 competencias, como se muestra en la Tabla 1.8 (Bisquerra y Pérez, 2007).

Tabla 2. Comparativa de dominios básicos de las competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997) y de la inteligencia emocional (Goleman, 1995)

Dominios básicos de Salovey y Sluyter (1997)	Dominios básicos de Goleman (1995)
Cooperación	Habilidades sociales
Asertividad	Automotivación
Responsabilidad	Autoconciencia emocional
Empatía	Empatía
Autocontrol	Manejo de las emociones

Fuente: Tomado de Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (Tesis Doctoral). M. Pedrera, 2017, p. 11

- *Modelo de Goleman, Boyatzis y McKee*

Goleman desarrolló su Modelo de Competencias Emocionales para el ámbito empresarial y laboral, donde se resalta la diferencia entre Inteligencia Emocional y Competencia Emocional; para Goleman, la Inteligencia Emocional es el fundamento para el desarrollo de un gran número de competencias ya que determina el potencial que un individuo tiene para aprender habilidades prácticas relacionadas con las emociones, mientras que la Competencia Emocional demuestra qué nivel se ha aprendido y dominado de ese potencial y transformado en un conjunto de habilidades que mejoren el desempeño en la vida práctica (Cherniss y Goleman, 2005).

Goleman define a la competencia emocional como "una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente" (Cherniss y Goleman, 2005, p. 33), así, las competencias emocionales son la puesta en práctica de un conjunto de habilidades emocionales para lograr un fin, de esta manera, contar con sólo una habilidad no es suficiente pero demuestra el potencial del individuo, volviéndose indispensable el desarrollo de todo el conjunto de habilidades para así manifestar la competencia (2005). Posterior a la revisión del anterior modelo, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) mantienen el marco de la competencia emocional subdividido en dos grandes componentes a) competencia personal y, b) competencia social; pero reducen el número de dominios, de cinco (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales)

a cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, agrupadas en 20 competencias como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Modelo de Competencias Emocionales
de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)

Componente	Dominio	Competencia	Descripción
Competencia personal	Concien-cia de uno mismo	Autoconciencia emocional	Reconocer los propios sentimientos y cómo afec-tan el comportamiento.
		Valoración ade-cuada de uno mismo	Conocer las habilidades, limitaciones y defectos propios. Buscar retroalimentación del propio desempeño y trabajar sobre los errores.
		Confianza en uno mismo	Elevado sentido de eficacia propia.
	Autogestión	Autocontrol emocional	Ausencia de angustia y sentimientos negativos. Permanecer imperturbable en situaciones estresantes.
		Fiabilidad	Permitir que los demás co-nozcan los propios valores, principios, intenciones y sentimientos. Actuar de forma íntegra.

Meticulosidad	Ser cuidadoso y autodisciplinado a la hora de ocuparse de las responsabilidades propias,
Adaptabilidad	Adaptarse a las nuevas condiciones, con resistencia emocional. Sentirse cómodo incluso en situaciones de ansiedad, demostrando creatividad.
Motivación de logro	Esforzarse por mejorar continuamente el rendimiento Adquirir riesgos calculados ante las dificultades.
Iniciativa	Llevar a cabo acciones anticipatorias a fin de evitar problemas. Ser proactivo en lugar de reactivos con visión a largo plazo.
Empatía	Conciencia de las emociones y necesidades de los demás. Sensibilidad enfocada hacia los demás
Orientación hacia el servicio	Capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de los demás, a menudo no expresadas.
Conciencia organizativa	Interpretar las emociones y realidades políticas. Interpretar las situaciones de manera objetiva, sin la distorsión de las propias inclinaciones.
Desarrollar a los demás	Sentir la necesidad de alentar las aptitudes de los demás.
Influencia	Manejar de manera eficaz las emociones en otras personas. Utilizar una amplia gama de estrategias de persuasión. Ser genuino y anteponer los objetivos colectivos a sus intereses particulares.
Comunicación	Eficaz en el intercambio de información emocional. Fomentar una comunicación amplia y permanecer receptivo.

Resolución de conflictos	Percibir los problemas y dar pasos adecuados para calmar a los implicados. Saber escuchar y entender para poder manejar a personas y situaciones difíciles.
Liderazgo con visión de futuro	Inspirar a otros a que se esfuercen en la consecución de objetivos comunes. Despertar entusiasmo, guiar el rendimiento, e integrar realidades emocionales.
Catalizar los cambios	Reconocer la necesidad de cambiar, eliminar barreras, desafiar el status quo y comprometer a otros.
Establecer vínculos	Crear relaciones basadas en la confianza, la buena disposición y voluntad.
Trabajo en equipo y colaboración	Capacidad de trabajar cooperando con otros en armonía.

Fuente: Adaptado de El líder resonante crea más.
D. Goleman, R. Boyatzis y A. McKee, 2002

- *Competencias del Aprendizaje Social y Emocional de CASEL*

El *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) fue fundado en 1994 por Goleman y Rockefeller Growald apoyados por el instituto Fetzer, con el objetivo de establecer una base teórica sólida sobre el aprendizaje social y emocional de niños y jóvenes, atender sus necesidades, coordinar y alinear programas en diferentes niveles educativos y proveer de estrategias y orientación a los docentes y grupos de apoyo para la creación e implementación de programas de educación emocional (Pedrera, 2017; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013).

Este centro ha repercutido en la creación, modificación e instauración de políticas públicas de los Estados Unidos de América (EUA) al promover la integración y evaluación de programas de educación emocional en los centros educativos desde preescolar hasta preparatoria alrededor del país (CASEL, 2013). CASEL identifica cinco conjuntos de competencias cognitivas, afectivas y conductuales interrelacionadas entre sí necesarias para el aprendizaje socioemocional de los alumnos, estas son: 1) conciencia de sí mismo; 2) autocontrol; 3) toma de decisiones de manera responsable; 4) habilidades relacionales; y 5) conciencia social (CASEL, 2013) observadas en la Figura 1.



Figura 1. Competencias del Aprendizaje Social y Emocional (SEL).
Fuente: Tomado de Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition. CASEL, 2013, p.1

Por último, para que se den los resultados esperados, es importante que estas competencias sean desarrolladas en los diferentes ámbitos donde el alumno se desenvuelve y que promueven su adquisición, esto es, el aula, la escuela y la comunidad, a través de los planes de estudio, la enseñanza, las políticas educativas y la participación de las familias y comunidades. Estas competencias se desglosan en diferentes componentes o habilidades, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Modelo de Competencias del Aprendizaje Social y Emocional CASEL

Competencia	Descripción	Habilidad
Conciencia de sí mismo	Habilidad para reconocer las propias emociones y pensamientos con precisión y su influencia en la conducta; ser consciente de las propias fortalezas y debilidades.	Identificar las emociones Autopercepción de lo correcto Reconocimiento de fortalezas Confianza en sí mismo Eficiencia personal
Autocontrol	Habilidad para regular los pensamientos, emociones y conductas propias de manera efectiva en diferentes situaciones.	Control de los impulsos Manejo del estrés Disciplina personal Motivación personal Establecimiento de metas Habilidades organizativas para el logro de metas
Toma de decisiones de manera responsable	Tomar decisiones de manera constructiva y respetuosa en el ámbito personal y social, basada en las normas sociales y sus consecuencias.	Identificar problemas Analizar situaciones Resolver problemas Evaluar Reflexionar Responsabilidad ética

Habilidades relacionales	Habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes en diferentes ámbitos.	Comunicación Compromiso social Construcción de relaciones Trabajo en equipo
Conciencia social	Habilidad para empatizar y apoyar a otros con diferentes antecedentes, creencias y culturas, entendiendo las normas sociales y éticas.	Empatía Aprecio a la diversidad Respeto hacia los demás

Fuente: Adaptado de *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL, 2013.

- *Estándares del Aprendizaje Socioemocional del ISBE*

El estado de Illinois en EUA ha sido pionero en materia de aprendizaje social y emocional en entornos educativos a través, entre otras cosas, de los estándares de aprendizaje, los cuales determinan los resultados que se espera obtengan los estudiantes a través de la instrucción escolar, lo que ayuda a dar coherencia a las metas educativas dentro del Estado, la selección del currículo, la capacitación docente y las prioridades políticas (Zinsser y Dusenbury, 2015). Como parte de las reformas a la educación Secundaria y Preparatoria en EUA durante 1980 y 1990, los Estados comenzaron a desarrollar estándares de aprendizaje para las diferentes asignaturas, principalmente matemáticas, ciencias y estudios sociales; no obstante, estos estándares varían entre Estados en cuanto a su integración (incluidas en los estándares de otras asignaturas o independientes, con metas propias), las edades y los grados a los que va dirigida (Dusenbury et al., 2011).

Illinois fue el primer Estado en los EUA en adoptar un estándar para el aprendizaje socioemocional de manera independiente y con metas propias en 2004 para la educación Secundaria y Preparatoria (K-12) con la colaboración de más de 60 organizaciones y agencias en Illinois incluyendo CASEL y para 2013 se había extendido a preescolar, adoptando las mismas tres metas: a) Desarrollar autoconciencia y el manejo

de habilidades para lograr el éxito académico y en la vida; b) Usar la autoconciencia y las relaciones interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas; y c) Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario; convirtiéndose en uno de los pocos Estados con estándares alineados para el aprendizaje socioemocional desde preescolar hasta preparatoria (Zinsser y Dusenbury, 2015).

Los estándares para el aprendizaje socioemocional del ISBE adoptaron el modelo de competencias de CASEL donde los 5 grupos de competencias se han alineado a las 3 metas para el aprendizaje socioemocional del ISBE, como se observa en la Tabla 5, las cuales se dividen a su vez en diferentes etapas y descriptores para cada grado que sirven como guía para profesores y padres de familia.

Tabla 5. Estándares del Aprendizaje Socioemocional ISBE

Metas	Habilidades
1. Desarrollar autoconciencia y el manejo de habilidades para lograr el éxito académico y en la vida	a. Identificar y manejar las propias emociones y conductas. b. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos. c. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de metas personales y académicas.
2. Usar la autoconciencia y las relaciones interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas	a. Reconocer los sentimientos y perspectivas de los otros. b. Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales. c. Usar habilidades comunicativas y sociales para interactuar de manera efectiva con otros. d. Demostrar la habilidad de prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales en formas constructivas.

3. Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario	a. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales en la toma de decisiones. b. Aplicar habilidades de toma de decisiones para lidiar de manera responsable con situaciones académicas y sociales. c. Contribuir con el bienestar de la escuela y la comunidad.

Fuente: Adaptado de Recommendations for Implementing the New Illinois Early Learning and Development Standards to Affect Classroom Practices for Social and Emotional Learning. K. M. Zinsser y L. Dusenbury, 2015.

- *Modelo de Bisquerra y Pérez*

El modelo de Bisquerra y Pérez (2009) se construyó a partir de la revisión de diferentes propuestas sobre Competencias emocionales como la de Salovey y Sluyter (1997), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), Saarni (2000), ISBE, CASEL, etc. Este modelo, también llamado Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales, debido a que se representa gráficamente con un pentágono (Figura 2), sigue en revisión, análisis y construcción continua con la finalidad de actualizarlo conforme avanzan las investigaciones (Bisquerra, 2000, 2002, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007).

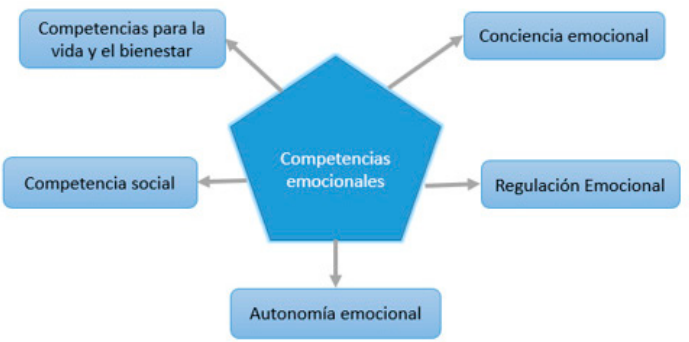

Figura 2. Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez. Fuente: Tomado de Las competencias emocionales. R. Bisquerra y N. Pérez, 2007, p. 70.

Bisquerra define a las competencias emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (2009, p. 146). Estas competencias permiten una buena adaptación al contexto, inciden en la creación de una ciudadanía ética, activa y responsable, permiten un mejor afrontamiento de las situaciones difíciles y de la vida diaria y mejoran los procesos de aprendizaje (2007). De esta manera, las competencias emocionales pueden agruparse en 5 bloques compuestas por 30 microcompetencias como se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)

Competencia	Microcompetencia	Descripción
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.
	Dar nombre a las emociones	Eficacia en el uso del vocabulario emocional y las expresiones de acuerdo con el contexto cultural.
	Comprensión de las emociones de los demás	Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias
Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Regular por la cognición los estados emocionales que inciden en el comportamiento.
	Expresión emocional	Capacidad de expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta y reconocer el impacto de la propia expresión en los otros.
	Regulación emocional	Incluye regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro de objetivos y diferir recompensas inmediatas.

	Habilidades de afrontamiento	Habilidad para afrontar emociones negativas mediante estrategias de auto-rregulación que mejoren su intensidad y duración.
	Competencia para autogenerar emociones positivas	Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida
Autonomía e mocional	Autoestima	Tener una imagen positiva, estar satis-fecho y mantener una buena relación consigo mismo.
	Automotivación	Capacidad de implicarse en actividades diversas.
	Actitud positiva	Capacidad para tener una actitud positiva ante la vida, sentirse optimista y potente al afrontar retos, tener la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
	Responsabilidad	Intención de implicarse en comporta-mientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
	Auto-eficacia emocional	Acepta su propia experiencia emo-cional de acuerdo con sus creencias sobre lo que constituye un balance emocional deseable. Está en consonancia con los propios valores morales.
	Análisis crítico de las normas sociales	Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales rela-tivos a normas sociales y comporta-mientos personales.
	Resiliencia	Afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Competencia social para mantener buenas relaciones con otras personas	Dominar las habilidades sociales básicas	Escuchar, saludar, dar las gracias.
	Respeto por los demás	Intención de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todos.
	Practicar la comunicación receptiva	Capacidad para entender a los demás tanto en la comunicación no verbal y verbal para recibir mensajes con precisión.
	Practicar la comunicación expresiva	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar pensamientos y sentimientos.
	Compartir emociones	Grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y grado de reciprocidad o simetría en la relación.
	Comportamiento pro-social y cooperación	Mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
	Asertividad	Mantener un comportamiento equilibrado, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
	Prevención y solución de conflictos	Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales e interpersonales. Identificar situaciones que requieren una solución preventiva, evaluar riesgos, barreras y recursos y afrontarlos de manera positiva.
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Habilidad para reconducir situaciones emocionales que requieren regulación. Capacidad para reducir o regular las emociones de los demás.

Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
	Toma de decisiones	En diferentes situaciones, asumir la responsabilidad, tomar en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
	Buscar ayuda y recursos	Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles.
	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	Reconocimiento de los propios derechos y deberes, desarrolla sentimiento de pertenencia, participación efectiva, solidaridad, compromiso, respeto a la diversidad
	Bienestar subjetivo	Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo
	Fluir	Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social

Fuente: Adaptado de Las competencias emocionales.
R. Bisquerra y N. Pérez, 2007, p. 70.70-74

1.4 La Educación Emocional

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012) la Educación Emocional (EE) comenzó a destacar a finales de los años noventa, década donde se planteó la necesidad de avanzar hacia una educación que contribuyese al desarrollo integral de los individuos, que permee su bienestar social y personal y que les permitiera adaptarse a los retos del nuevo siglo (Delors, 1996). A partir de entonces, la EE ha tenido un desarrollo cada vez más considerable, encontrándose presente en el vocabulario cotidiano y en las propuestas y políticas educativas actuales. La EE es vista como un proceso para lograr el aprendizaje emocional, a través del cual un individuo desarrolla competencias emocionales y sociales que le permiten aplicar de manera efectiva los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y regular sus emociones, resolver conflictos, establecer relaciones sanas y positivas con otros, tomar decisiones responsables, superar retos de manera ética, etc. (Scott, 2018; Cefai et al., 2018; CASEL, 2017; SEP, 2017c); poniendo el énfasis en la interacción que existe entre el individuo y su ambiente (Pérez y Filella, 2019; Bisquerra, 2006).

De manera similar, Bisquerra (2003) define a la educación emocional como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 27). De esta manera se resalta la aplicabilidad de estas competencias en múltiples situaciones y la importancia de impulsar su desarrollo en las diferentes etapas de la vida, como una estrategia para optimizar el desarrollo integral y ético de la persona. Bisquerra (2003, p. 29) además propone una serie de objetivos que persigue la EE, algunos de los cuales son mencionados a continuación:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar y nombrar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.

El aprendizaje emocional, al igual que el cognitivo, se produce de manera gradual a lo largo de la vida de una persona en los diversos contextos donde se desenvuelve (familiar, escolar, comunitario, etc.) y en el caso de los niños se vuelve indispensable que dichos contextos provean de manera holística y congruente experiencias enriquecedoras para su desarrollo (OCDE, 2015). Se ha demostrado que el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños se traduce en el incremento de la curiosidad, la motivación y la empatía (Belfield et al., 2015), el aumento de actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los demás; mejoras en las conductas prosociales en contextos con características culturales y socioeconómicas diferentes (Cefai et al., 2018), la disminución en el consumo de sustancias, conductas delictivas, antisociales y problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión (Durlak et al., 2011).

Así mismo el desarrollo de competencias emocionales propicia la convivencia escolar armónica, la creación de relaciones sociales positivas entre pares, la mejora en la relación estudiante-profesor, la participación, el trabajo colaborativo y la adaptación al medio educativo (Pacheco-Salazar, 2017; Fernández et al., 2019), lo que se traduce en un mejor desempeño académico, mayor número de años de escolaridad y grado de estudios alcanzado, lo que a largo plazo genera mayores

oportunidades de empleo, bienestar individual y social, etc. debido a la interconexión existente entre las habilidades emocionales y cognitivas (Chernyshenko et al., 2018). Por su parte, Layard, Clark, Cornaglia, Powdthavee y Vernoit (2014) encontraron que el bienestar de un individuo como adulto depende más de su salud emocional cuando niño que de sus logros académicos y su nivel socioeconómico como adulto. De esta manera, es importante que los niños comiencen a desarrollar y fortalecer sus habilidades emocionales desde edades tempranas, puesto que ello incidirá en el desarrollo de nuevas habilidades a futuro.

En el caso de los niños en situaciones desfavorables como aquellos provenientes de minorías étnicas, con bajos niveles socioeconómicos, problemas de salud física, etc., la inversión en estas habilidades de manera anticipada ha demostrado favorecer la reducción de las desigualdades (OCDE, 2015; Pérez y Filella, 2019) al funcionar como una estrategia de resiliencia que brinda protección a esta población y promueve la equidad y la inclusión social (Cefai et al., 2018). Dado lo anterior, la EE es considera por Pacheco-Salazar (2017) como como una estrategia de prevención primaria y por Bisquerra (2003) como estrategia de prevención primaria inespecífica puesto que estas competencias emocionales al ser desarrolladas pueden ser aplicadas a diversas situaciones como la prevención de la violencia escolar, el consumo de drogas, la depresión, la ansiedad, el estrés, etc. con el fin de evitar su aparición o reducir su ocurrencia.

Esto resalta la importancia de que la escuela, como un contexto esencial para la vida del niño, promueva e invierta en las competencias emocionales de sus estudiantes (Scott, 2018; OCDE, 2015), puesto que "las emociones son, en buena parte, responsables del desempeño cognitivo de los niños y adultos, y por esta razón se considera que este factor debe ser una variable educativa básica" (Caicedo, 2012, p. 92); además, como se ha descrito anteriormente, estas competencias permiten el aumento de la productividad a futuro de los estudiantes e inciden positivamente en los diferentes ámbitos de la vida del individuo (Bisquerra, 2003; OCDE, 2015; Belfield et al., 2015), no obstante esto requiere que los centros educativos generen ambientes emocionalmente seguros y motivadores que estimulen la capacidad de los estudiantes para que estos aprendizajes y sus resultados sean mayores (Acosta, 2017).

2. Problema

2.1 La Educación Emocional en los Sistemas Educativos

La EE dentro de los centros educativos, como se ha descrito en el apartado anterior, ha demostrado tener un impacto positivo en los diferentes aspectos de la vida de los estudiantes; sin embargo Belfield y colaboradores (2015) han destacado que en el debate sobre política e inversión educativa se sigue privilegiando el desarrollo de las capacidades cognitivas y la rendición de cuentas a partir de pruebas académicas, mientras que la EE ha recibido poca atención a pesar de sus grandes beneficios económicos y financieros y a los resultados positivos a mediano y largo plazo que demuestran tener después de realizada la intervención y que exceden de manera considerable los costos de implementación en las escuelas (Klapp et al., 2017; Cefai et al., 2018).

Dentro de las características de esta EE en los centros educativos, destaca la diversidad de metodologías, estrategias, contenidos y objetivos que siguen los programas. En algunos países esta educación se encuentra integrada de manera transversal en los contenidos académicos o con una carga horaria específica; algunos se dirigen a promover conductas prosociales en toda la escuela o de manera particular para cada individuo; las clases son impartidas por profesionales de la salud mental o por los docentes de grado, etc. (Belfield et al., 2015). Cefai y colaboradores (2018) proponen, a partir de un análisis de la literatura, una serie de condiciones para asegurar la efectividad de la EE dentro de los sistemas educativos, las cuales se encuentran agrupadas en ocho componentes:

- Curriculum: el desarrollo de las competencias emocionales debe encontrarse de manera estructurada, secuencial y explícita dentro de los planes de estudio, con metodologías prácticas y metas de aprendizaje claras y específicas enfocadas al desarrollo de estas competencias. De igual manera sugieren que sean los docentes quienes impartan los programas en lugar de personal externo por ser más efectivo y práctico.
- Clima: se debe buscar que la EE incide de manera explícita en el clima de toda la escuela, así como en los diferentes contextos donde se desenvuelve el niño, no sólo en el salón de clases, de esta manera tendrá la oportunidad de transferir, reforzar y aplicar sus habilidades a otras áreas de estudio y de la vida.
- Intervención temprana: la educación emocional de manera ideal

debe implementarse a edades tempranas pues se ha demostrado ser más efectiva y dar mejores resultados, especialmente desde la educación preescolar y primaria.

- Intervenciones especializadas: para grupos en situaciones de riesgo y vulnerabilidad que experimentan dificultades se sugiere llevar a cabo intervenciones generales (para todos los estudiantes) seguidas por intervenciones especializadas para una mayor efectividad.
- Buscar la participación de los estudiantes: existe una mayor efectividad si los alumnos colaboran, de manera democrática, en la planeación, diseño y ejecución de programas de EE tomando en cuenta sus experiencias, opiniones y la diversidad cultural.
- Contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los docentes, personal de apoyo y padres de familia, así como capacitar y brindar los recursos necesarios para aumentar su confianza y compromiso en la implementación de los programas.
- Involucrar a los padres de familia participando activamente en el desarrollo de las competencias emocionales de ellos mismos y de sus hijos.
- Calidad de la implementación y adaptación: para que la implementación de la educación emocional sea efectiva debe adaptarse a la diversidad de niños y las necesidades del contexto, responder a los desafíos, lograr el compromiso de los involucrados, asegurar la sustentabilidad, el monitoreo, la capacitación continua del profesorado y la provisión de recursos humanos y financieros, etc.

Por su parte, Pérez y Filella (2019) coinciden en que para la implementación de la EE en las escuelas es indispensable un trabajo articulado, organizado, coherente e integrado, con objetivos claros y no sólo actividades realizadas al azar y de vez en cuando; estos autores además sugieren contemplar una serie de criterios para el desarrollo de estos programas que coinciden en su mayoría con los expuestos por Cefai y colaboradores (2018) descritas en el párrafo anterior, como la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto y etapas de desarrollo, implementar actividades de aprendizaje que puedan ser aplicadas a todo el grupo prestando atención a la diversidad, aunado a la necesidad de tener en cuenta la legislación educativa,

crear herramientas de evaluación permanente para el progreso de los programas y diseñar intervenciones con cierto grado de flexibilidad para que estas puedan adaptarse a la necesidades de cada aula durante su aplicación.

Otro criterio clave para lograr la efectividad de los programas de EE es la necesidad de adoptar metodologías vivenciales, prácticas y participativas (Pérez y Filella, 2019; Cefai et al., 2018; Bisquerra y Pérez 2012; Bisquerra y García, 2018) aprovechando de manera permanente y consciente las situaciones que se generan de manera natural durante la clase (Pacheco-Salazar, 2017); acompañadas de técnicas grupales, de relajación, juegos, o por ejemplo actividades relacionadas con las artes como el teatro, la danza, el rol playing, etc. que le permitan al niño construir experiencias basadas en el autoconocimiento y la sana convivencia y no sólo recibir contenidos teóricos sobre el tema (Winner et al., 2013). Así mismo la OCDE (2015) propone las actividades extracurriculares como espacios dentro de las escuelas para estimular la participación y el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Existe cada vez un mayor consenso referente a la necesidad de incluir a la EE como parte formal de los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos a través de diferentes estrategias, así como el otorgarle una carga horaria específica conservando al mismo tiempo su transversalidad para poder ser abordada dentro de todas las áreas académicas (Pacheco-Salazar, 2017; Cefai et al., 2018; Pérez y Filella, 2019; OCDE, 2015; Bisquerra y García, 2018), no obstante también existen muchas escuelas y sistemas educativos que no pueden introducir grandes reformas o disponer de un gran número de recursos para su implementación, a lo ue la OCDE (2015) recomienda que la EE sea incluida dentro de las prácticas ya existentes.

Por otro lado, la evaluación para la efectividad de los programas y para la asignación de notas a los estudiantes constituye aún un tema no resuelto (OCDE, 2015; Bisquerra et al., 2006), puesto que las competencias emocionales tienden a ser más difíciles de medir que las habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos, por lo que en la mayoría de las ocasiones, en caso de existir la evaluación, esta es administrada de manera formativa a partir de autoinformes, o basadas en los juicios de los docentes, no obstante cada vez se van desarrollando nuevas alternativas para una evaluación más precisa y holística, como la evaluación de 360° (Bisquerra et al., 2006).

2.2 La Participación Docente en la Educación Emocional

Los docentes tienen un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes, puesto que son ellos quienes, además de estar en contacto directo con los alumnos durante toda la jornada escolar, también se encargan, en su mayoría, de implementar los programas para la EE, existiendo evidencia de que los docentes pueden aumentar el autoestima, la autonomía, la creatividad, el sentido de bienestar, la motivación y la estabilidad emocional de los niños, lo que contribuye a su formación integral (OCDE, 2015; Pacheco-Salazar, 2017; Akyol y Akdemir, 2019; Glennie et al., 2017). Por ejemplo, el estudio realizado en más de 200 escuelas en Ecuador, donde se encontró que un niño asignado al azar a un profesor que tuviera las cualidades antes mencionadas, mejoró sus habilidades y aprendió más que un niño asignado a un profesor promedio en diferentes áreas como matemáticas y lenguaje (Funaro y Ruiz, 2015), lo que apunta que la calidad de la interacción de los profesores con los estudiantes es un factor que puede marcar la diferencia en el aprendizaje y en el desarrollo del niño.

Por su parte, Poulou (2017) encontró que los docentes que tienen altos niveles de confianza sobre su propias habilidades emocionales y profesionales al momento de impartir un programa de EE mostraron una mejor calidad en la relación estudiante-profesor, una mayor eficacia al momento de realizar su trabajo y un mejor manejo de grupo, lo que incide en la disminución de las dificultades que presentan sus alumnos en cuanto a sus conductas emocionales. Debido a lo anterior es importante que el profesorado reciba dentro de su formación estrategias para su propio desarrollo emocional y profesional, puesto que existe evidencia de que el sano desarrollo emocional de los docentes incide en la mejora de la convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2017; Eryilmaz et al., 2020; Jones et al., 2017); ya que al mismo tiempo, un profesor con altos niveles de competencias emocionales puede hacer frente a situaciones difíciles de manera más constructiva que aquellos profesores con bajos niveles en estas competencias (Jeloudar et al., 2011; Perry y Ball, 2007; Poulou, 2017; Jones et al., 2017).

Puesto que "la práctica pedagógica implica enseñar desde lo que se es como sujeto, con su historia vital, personal y profesional" (Gómez, 2017, p. 182), esta capacitación debe permitir a los docentes trabajar sobre sus propias emociones, cultivar el autoconocimiento, la empatía, la capacidad de escucha, (Pacheco-Salazar, 2017; Eryilmaz et al., 2020), la formación en la resolución pacífica de conflictos, la atención a la diversidad, el manejo de estrés (Beane, 2006), etc. Esto le permitirá afrontar

de mejor manera los diversos retos a los que se enfrenta, fortalecer su vocación profesional y fomentar su bienestar físico, social y mental (Pacheco-Salazar, 2017; Poulou, 2017), incidiendo en los procesos de mejora de la calidad educativa (Glennie et. al. 2017).

Es indispensable que, desde el comienzo de su formación inicial durante la universidad, dentro de la capacitación continua y previo a la implantación de programas de EE en los centros educativos, se capacite a los docentes en la construcción activa de estrategias para la creación e implementación de estos programas de acuerdo con las características de la población, las necesidades del contexto y los recursos disponibles. (Fernández et al., 2019; Bisquerra y García, 2018; Pérez y Filella, 2019).

2.3. El Docente en la Educación Emocional

Además del tiempo específico destinado para la educación emocional, este Plan abogó por la transversalidad para obtener resultados más efectivos al ligar estas 5 dimensiones, más allá de la media hora asignada, con el trabajo realizado en otras asignaturas, áreas de desarrollo, momentos de trabajo y convivencia para favorecer su desarrollo (INEE, 2018b), lo que sin duda compromete a los docentes y tutores a generar nuevas formas de trabajo, partiendo de la complejidad que implica la educación emocional.

Para que los objetivos planteados en esta asignatura se cumplan, es indispensable que el docente revise sus propias habilidades emocionales y adopte un rol facilitador a partir de la empatía, el respeto, la escucha activa, la inclusión, el compromiso y el diálogo para que puedan generarse espacios de aprendizaje con estas mismas características que le permitan al estudiante participar y apropiarse de los conceptos, actitudes, y comportamientos propios de estas 5 dimensiones socioemocionales seleccionadas para el programa (INEE, 2018b; SEP, 2017c).

Como parte de lo anterior, también se plantearon algunas estrategias de aprendizaje eficaces para facilitar y asegurar el desarrollo de estas habilidades en los niños y jóvenes, entre ellas se encuentra el aprendizaje basado en el juego, en proyectos, el método de casos y el aprendizaje dialógico, basado en el uso del diálogo para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la toma de decisiones, la empatía, la colaboración, entre otros (2017c). Además, se han propuesto una serie de fichas didácticas vinculadas a cada uno de los niveles de logro para cada grado para que los docentes puedan orientar su trabajo, las cuales están disponibles en su página web.

Por último, de acuerdo con Hall y Hord (2001, en Díaz-Barriga, 2012) los cambios educativos impulsados por reformas a nivel macrosistema, debido a su complejidad, toman mínimo de tres a cinco años, o incluso más, para que sus repercusiones puedan ser visibles y determinar las mejoras en los aspectos que mostraron fallas; no obstante, estos nuevos planes y programas de estudio para la educación Básica arrancaron en 2017 en toda la república mexicana, sin embargo, debido a la reducción presupuestal para la educación en 2017, su puesta en marcha un año antes de que finalizara el sexenio que lo impulsó (Flores, 2017) y el anuncio de nuevas modificaciones para este modelo (LGE, 2019), se ponen en juego su continuidad y la posibilidad de evaluar su efectividad, no obstante, la educación emocional está ahora presente en las leyes educativas del gobierno en curso por lo que no será eliminado de los planes curriculares, pero dadas las constantes reformas, sus frutos podrían tardar años en visualizarse y poder planear, a partir de ello, mejoras a largo plazo.

2.4 Los Problemas de la Educación Emocional en México

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su publicación *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*, reflexiona sobre la finalidad esencial de la educación del siglo XXI la cual debe "apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p.36), para lograr tal fin propone también un Planteamiento Holístico de la Educación, el cual debe ir más allá de la educación tradicional, reconociendo la importancia del aprendizaje social, cultural, emocional y las artes tanto en el proceso de enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, han existido deficiencias y problemas que afectan la buena consecución de los objetivos esperados, por ejemplo, aun cuando tanto el nivel educativo como la calidad de la educación en México han mejorado en los últimos 20 años, ésta no se ha logrado traducir en mejoras en la productividad ni en el desempeño económico del país que aprovechen este capital humano disponible (Székely y Flores, 2018). Aunado a lo anterior, a pesar de la disminución de la tasa de abandono en la educación obligatoria, en el ciclo escolar 2015-2016 poco más de 1.1 millones de alumnos abandonaron la escuela, siendo una de las causas principales el clima escolar

desfavorable (INEE, 2018b); esto coincide con los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ética (ICCS) realizado en 2016 donde se observa que la formación y el desempeño cívico de los estudiantes de nivel Secundaria en México se encuentra muy por debajo de la media internacional, siendo más proclives a protestar violentando la ley (tomando edificios, interrumpiendo el tráfico, pintando muros, etc.) y con prácticas frecuentes de violencia en la escuela, volviéndose ésta un sitio más hostil en México que en la media de los países (INEE, 2018d).

De igual manera, de acuerdo con el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado en 15 países de América Latina (entre ellos México) por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO en 2016, se evaluó el aprendizaje para estudiantes de primaria de 3ro y 6to grado en diferentes áreas, acompañados con cuestionarios de contexto, con lo cual se confirmó que en la mayoría de los países los ambientes de mayor violencia en el entorno escolar constituyen uno de los factores asociados al bajo rendimiento académico y la deserción escolar (Trucco e Inostroza, 2017), reflejando la complejidad y la necesidad de atender y prevenir estos problemas.

Por consiguiente, no es de extrañar que de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Mateo et al., 2019), América Latina y el Caribe tengan una de las brechas más grandes del mundo en el desarrollo de habilidades y, sus estudiantes, un desempeño extremadamente pobre comparado con otras regiones, puesto que:

> Los sistemas de formación de talento se enfocan en títulos detrás de los que hay currículos no actualizados a la nueva realidad (…) es decir, que convivimos con estructuras del siglo pasado e, incluso dentro de esas viejas estructuras, estamos dentro del grupo de cola (Mateo, et al., 2019, p. s/n).

Ante esto, se ha planteado como urgente la necesidad de acelerar el desarrollo de habilidades técnicas específicas, pero sobre todo de habilidades transversales, entre ellas las habilidades socioemocionales, que le permitan al individuo aprender y adaptarse a los continuos cambios que presenta la actualidad.

En cuanto a los profesionales de la educación, de acuerdo con el BID (Cruz et al., 2019), la región necesitará 10,3 millones de maestros en los próximos 15 años, por lo que es de suma importancia asegurar que los nuevos profesionales cuenten con las habilidades socioemo-

cionales, transversales y la formación necesaria para hacer frente al futuro, esto considerando que más de la mitad del número previsto no ha comenzado a estudiar su carrera ni ha empezado su vida laboral, lo que se vuelve una oportunidad para emprender estrategias diferentes de formación que les brinden sobre todo la capacidad de interactuar con las tecnologías, trabajar en equipo, mejorar la calidad de las interacciones profesor-alumno, brindar apoyo emocional a sus estudiantes, fomentar las buenas relaciones interpersonales, motivar el aprendizaje colaborativo, etc., elementos que han sido identificados como claves para una enseñanza eficaz (Funaro y Ruiz, 2015) en la "formación de seres humanos libres, justos y equitativos, que sabrán desenvolverse en la sociedad" (Trucco e Inostroza, 2017, p.16). Sin embargo, a pesar del reconocimiento que tiene la formación de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, no existe un consenso por parte de los países miembros de la OCDE sobre cómo promoverlos, debido a las diferencias existentes entre su conocimiento, su implementación, las expectativas y las capacidades de los responsables para mejorar estas habilidades en los niños y jóvenes (OCDE, 2015; UNESCO, 2016).

2.5 Los Problemas de la Educación Emocional en los Docentes en Formación

La formación inicial de docentes se enriquece con las investigaciones realizadas en el campo de las emociones y las instituciones educativas, por ejemplo, Merchán y González en 2016 realizaron un estudio donde se analiza la autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria desde una comparación entre docentes en formación y docentes en activo, en el cual se encontró que los docentes en formación tienen una menor autopercepción emocional que su grupo de comparación, lo anterior demuestra que resulta fundamental valorar la percepción de los docentes en formación para tener un panorama más amplio sobre lo que ocurre una vez que egresan de estas instituciones. Por su parte, Vivas, Chacón y Chacón (2010) reportaron que los docentes en formación (noveles) experimentan sentimientos de frustración, miedo y ansiedad al enfrentarse con situaciones nuevas en el aula de práctica que no aprendieron a resolver en la universidad, afectando así su equilibrio y bienestar emocional, poniendo de manifiesto la contribución de la formación en competencias emocionales al bienestar general de los estudiantes.

De otro modo, Bryon en 2011 (citado en Asha y Remith, 2018) condujo una investigación con profesores de la Universidad de Columbia

en Nueva York donde reportó una mejora en las habilidades de los profesores en formación después de un programa para el reconocimiento emocional, lo que fundamenta la orientación hacia el desarrollo de competencias emocionales de los programas de estudio. No obstante, la formación emocional no garantiza el ideal desempeño docente, por ejemplo, Boyd en 2005 (citado en Asha y Remith, 2018) encontró que el que los docentes tengan buenos niveles de inteligencia emocional no significa que necesariamente ésta sea usada en el salón de clase. Sin embargo, hay evidencia sobre la existencia de una correlación positiva entre inteligencia emocional y un clima escolar favorable, en términos de generación de una visión compartida, liderazgo facilitador, trabajo en equipo y cooperación, etc. (Barent, 2005).

En México, específicamente en el Estado de Puebla, Fragoso (2018) realizó una investigación para analizar la Inteligencia Emocional de estudiantes universitarios del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde encontró que un 45% de los estudiantes percibe que requieren mejorar su atención emocional, mientras que un 42% considera que deben mejorar su claridad emocional y un 31% su reparación emocional (resultados cuantitativos), además de que en cada licenciatura sobresale en sus estudiantes una de las habilidades específicas de la Inteligencia Emocional, por lo que a pesar de la evidencia sobre el desarrollo de estas habilidades en otras áreas o Facultades, es importante conocer estos datos para los estudiantes de las Escuelas Normales.

Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos en un análisis previo a este trabajo sobre competencias emocionales autopercibidas en docentes en formación (DF) de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, de una escuela Normal pública del Estado de Puebla anterior a la implementación de los planes y programas de estudio sobre educación emocional de 2018, se muestra que sólo un pequeño porcentaje, no mayor a 50%, de los DF cuentan con un nivel de dominio adecuado (alto) de las competencias emocionales requeridas para llevar a cabo su práctica docente.

Por lo anterior se reafirma la importancia del papel de la educación emocional en estas escuelas ya que como lo menciona Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008): *"No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente"* (p.6), poniendo de manifiesto la necesidad del estudio de las competencias emocionales

en los DF, especialmente en las Escuelas Normales, ya que estas siguen siendo las instituciones privilegiadas de la formación docente en México, puesto que de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017 el mayor porcentaje de sustentantes que resultaron idóneos para ocupar puestos docentes en educación básica fueron los egresados de escuelas Normales, principalmente públicas en comparación con los egresados de la UPN y otras IES.

Dado lo anterior: ¿Cómo autoperciben los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente?

3. Materiales y métodos

El objetivo de la presente investigación es analizar el dominio autopercibido de las Competencias Emocionales en los docentes en formación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla. El carácter del proyecto de investigación es concluyente, Malhotra (2008) señala que por lo general es más formal y estructurada y está "diseñada para ayudar a quien toma las decisiones a determinar, evaluar y elegir el mejor curso de acción de una situación específica." (p. 79). El diseño de la investigación fue descriptivo, teniendo como principal objetivo la descripción de algo, por lo regular las características o funciones del mercado (Malhotra 2008). También es de carácter transversal, ya que implicó obtener una sola vez la información de los Docentes en Formación. Este tipo de diseño descriptivo transversal también es conocido como de "investigación de encuesta por muestreo" (p. 84).

La muestra que se utilizó en el presente estudio es del tipo no probabilística que, de acuerdo con Hernández y colaboradores (2010), en este tipo de muestras "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación" (p. 176), además de no basarse en el azar, sino en el criterio y juicio del investigador para la selección de los elementos de la muestra (Malhotra 2008). El diseño de la investigación aplicado en el presente fue no experimental, dado que es un estudio que se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en el que los datos fueron recolectados en su ambiente natural para su posterior análisis (Hernández et al., 2010; Anderson et al., 2005). El enfoque de la investigación se realizó a través del método cuantitativo, el cual, de acuerdo con Hernández et al., (2010):

> Intenta explicar y predecir los fenómenos investigados buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (…), usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (pp. 4-6).

El método de la investigación que se realizó fue además hipotético–deductivo, el cual, de acuerdo con Bernal (2006) consiste en "un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confirmarse con los hechos" (p. 56). Es así que, las variables de estudio en la investigación representan la estructura o columna vertebral de las hipótesis planteadas. Estas variables de estudio son todo aquello que se mide y es en sí, la información que se recolecta a través de la técnica y del instrumento de investigación.

Para determinar las variables que resuelvan lo antes expuesto y coadyuven a comprobar las hipótesis planteadas en torno a las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las escuelas Normales en Puebla, se tomó el Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y colaboradores (2007) construido a partir de la revisión de diferentes propuestas (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, et al., 2002; Saarni, 2000; ISBE y CASEL). Este modelo consta de 5 dimensiones que componen la Competencia Emocional: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Competencias para la Vida y el Bienestar; el cual además fue tomado como referencia para el desarrollo de los planes y programas de educación socioemocional a nivel federal en México (SEP, 2017). En cuanto a la elaboración de la variable Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula, se tomaron como referencia las categorías presentes en las investigaciones realizadas por Scott (2019), Cuadra et al. (2018) y Anguio (2014), a partir de las cuales se realizaron los ítems para cada dimensión que compone esta variable adaptándolos a los objetivos y necesidades de esta investigación.

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre

emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de "afrontamiento", capacidad para autogenerarse emociones positivas.

- Autonomía emocional: La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
- Competencias sociales: Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.
- Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula: Autosuficiencia emocional en el aula, Conciencia de las Competencias Emocionales en la Docencia y la Percepción del Alumnado sobre la Institución.

El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) fue elaborado durante el ciclo escolar 2005-2006, por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de evaluar el nivel de competencia emocional en adultos de la comunidad Catalana para sentar las bases de las investigaciones en educación emocional (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Pérez-Escoda, 2016). Este cuestionario de autoinforme se encuentra basado en el marco teórico desarrollado por este mismo grupo (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007), para el cual la competencia emocional consta de 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. En Puebla este instrumento ha sido adaptado a la población mexicana para su empleo en investigaciones como la realizada por Fragoso (2014) en

estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para este estudio se realizó una adaptación del QDE-A donde se modificaron preguntas y el número de ítems; el instrumento no incluye la clasificación de los ítems por dimensión ni la forma de calificación, por lo que se realizó un ajuste de este y se agregó una dimensión más sobre la percepción del estudiante hacia su institución. Para el análisis de los resultados del instrumento se realizó la siguiente operacionalizacion de variables, las variables sociodemográficas suman en total 9 descritas en la Tabla 7.

Tabla 7. Operacionalización de la Variables

Variables	Dimensión	Categoría	Escala	Ítem
1) El Perfil del Docente en Formación	DG. Datos generales de identificación	A1. Sexo	Nominal	A1
		A2. Edad	Ordinal	A2
		A3. Institución	Nominal	A3
		A4. Licenciatura	Nominal	A4
		A5. Semestre	Ordinal	A5
		A6. Promedio	Ordinal	A7
2) Antecedentes en Educación Emocional	DG. Datos generales de identificación	A7. Asignatura	Nominal	A8
		A8. Experiencia	Nominal	A9
3) Competencias Emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007)	B. Conciencia Emocional	B1. Toma de conciencia de las propias emociones	Likert	7
		B2. Comprensión de las emociones de los demás	Likert	20
		B3. Dar nombre a las emociones	Likert	29

	C. Regulación Emocional	C1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Likert	2
			Likert	30
		C2. Regulación emocional	Likert	10
			Likert	23
			Likert	25
		C3. Habilidades de afrontamiento	Likert	13
			Likert	19
			Likert	35
		C4. Expresión emocional	Likert	24
			Likert	34
		C5. Competencia para autogenerar emociones positivas	Likert	37
			Likert	40
	D. Autonomía Emocional	D1. Actitud positiva	Likert	1
			Likert	6
		D2. Autoestima	Likert	3
		D3. Automotivación	Likert	39
			Likert	4
		D4. Auto-eficacia emocional	Likert	17
		D5. Responsabilidad	Likert	27
		D6. Resiliencia	Likert	28
	E. Competencias Sociales	E1. Practicar la comunicación expresiva	Likert	9
			Likert	36
		E2. Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Likert	11
			Likert	12
			Likert	16
		E3. Respeto por los demás	Likert	21
		E4. Practicar la comunicación receptiva	Likert	22
		E5. Prevención y solución de conflictos	Likert	26
		E6. Asertividad	Likert	31
			Likert	44
		E7. Compartir emociones	Likert	33
		E8. Comportamiento pro-social y cooperación	Likert	42
			Likert	43

	F. Competencias para la vida y el bienestar	F1. Fijar objetivos adaptativos	Likert	5
			Likert	8
		F2. Toma de decisiones	Likert	14
			Likert	41
		F3. Bienestar subjetivo	Likert	15
			Likert	32
		F4. Buscar ayuda y recursos	Likert	18
			Likert	38
4) Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula	G. Autosuficiencia emocional en el aula	G1. Manejo de emociones	Likert	45
		G2. Resolución de problemas	Likert	46
		G3. Contribución al desarrollo emocional de los educandos	Likert	52
		G4. Expresión de emociones en el aula	Likert	53
		G5. Estrategias de autorregulación emocional	Likert	54
	H. Conciencia de las competencias emocionales en la docencia	H1. Desarrollo emocional del alumnado	Likert	48
		H2. Formación continua	Likert	50
	I. Percepción del alumnado sobre la Institución	I1. Participación del profesorado	Likert	47
		I2. Participacion de la Escuela Normal	Likert	49
			Likert	51

Fuente: Elaboración propia con información de los autores mencionados.

Se procedió a realizar una validación por expertos (Hernández, et al., 2014), posteriormente se aplicó una prueba piloto a una muestra de estudiantes (VERSIÓN B), para después, a partir del análisis de los resultados, crear la versión final. Con base en lo expuesto por Larios-Gómez, Giuliani y Pizzinatto (2018) la validez del instrumento con los expertos se realizó con el propósito de verificar que el cuestionario diseñado cubriera los siguientes puntos: preguntas, objetivos y variables correspondieran de forma coherente.

El tamaño del universo se encontró conformado por los Docentes en Formación de las 11 Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, donde de acuerdo con el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) en sus últimas estadísticas del ciclo escolar 2018-2019, existen alrededor de 1313 estudiantes en las diferentes Licenciaturas de Educación Primaria, 1398 estudiantes en Licenciaturas a nivel Preescolar y 1776 estudiantes en Licenciaturas a nivel Secundaria y Telesecundaria, dando un total de 4487 alumnos inscritos en las Normales Públicas de Puebla. La muestra por conveniencia estuvo constituida por 280 alumnos de primer a octavo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria en Escuelas Normales Públicas de Puebla, son mujeres y hombres de entre 18 y 29 años, sin considerar su estado civil ni desempeño escolar quienes decidieron participar de forma voluntaria en la presente investigación.

4. Resultados

4.1 Fiabilidad del Instrumento

La fiabilidad del instrumento (consistencia interna), es descrita como la medida en que todos los elementos de una prueba miden el mismo concepto o construcción (Tavakol y Dennick, 2011). La consistencia interna del presente instrumento se comprobó mediante el alfa de Cronbach a partir de 54 elementos con una muestra de 280 sujetos. Dando como resultado un Alfa de Cronbach de α=.781, a partir del cual se puede considerar que la escala es aceptable (Tavakol y Dennick, 2011), para lo anterior se utilizó el software de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 25.

4.2 Análisis del Perfil del Sujeto de estudio

Como se puede observar en la Figura 3, de los 280 Docentes en Formación encuestados, el 85% son mujeres y el 15% son hombres. De los cuales, la mayoría se encuentra entre 18 a 19 años (32.2%) y los 20 a 21 años (37%) y. El 38% se encuentran estudiando los primeros 3 semestres de su carrera profesional, cursando materias básicas o de tronco común. El 33% estudia del 4º al 5º semestre cursando materias intermedias o de formación docente, el 7.9% está en el 6º y 7º semestre cursando materias de especiaización o línea terminal, y en los semestres avanzados o finales el 20.9% (del 8º semestre en adelante), cursando materias de consolidación, investigación educativa y práctica profesio-

nal. Respecto al promedio académico, los sujetos de estudio manifiestan contar con un promedio de 8 a 9, en un 80.8% del total de encuestados, el 15% cuenta con un promedio de 6 y 7, mientras que solo el 4% cuenta con un promedio igual a 10.

El 65.8% ha cursado en su institución, donde actualmente estudia, alguna materia relacionada con la educación emocional mientras el 33.6% manifiesta no haberlo hecho (*item* A8). No obstante, en lo concerniente a cursar algún taller, curso o diplomado sobre educación emociona fuera de su institución, solo el 13.7% respondió que sí lo ha hecho, contrariamente al 86.3% que no (*item* A9).

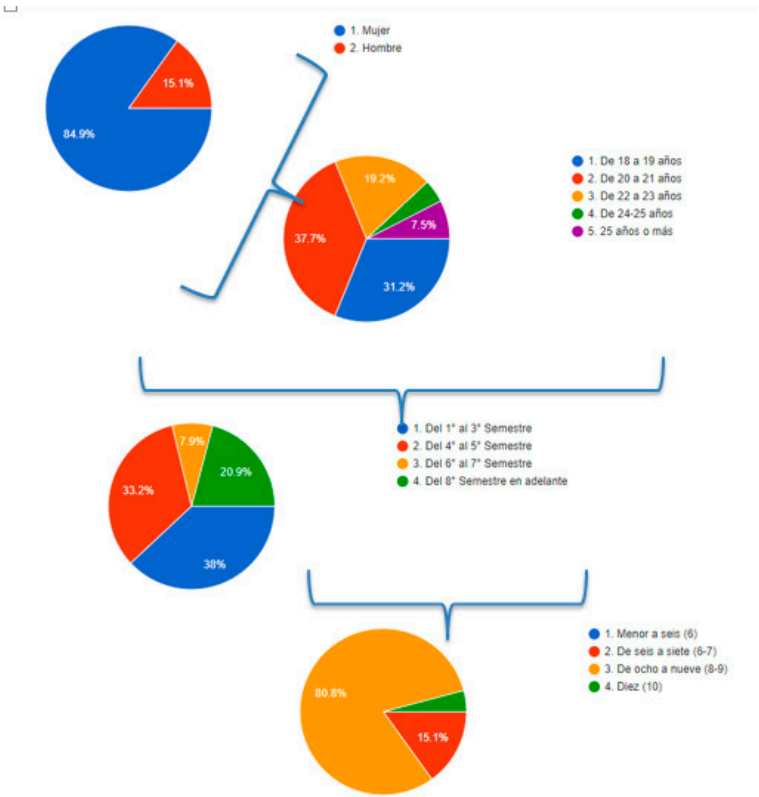

Figura 3. Perfil del sujeto de estudio
Fuente: Elaboración propia

4.3 Análisis de las Variables de Estudio

4.3.1 Dimensión B: conciencia emocional

La dimensión *Conciencia Emocional (B)* dentro del modelo de Bisquerra y Pérez (2007) se encuentra compuesta por 3 categorías; para la primera categoría *Toma de conciencia de las propias emociones* (B1), se obtuvo una media de 2.9178 en el ítem *A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1_7). E*l 45% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal pueden reconocer el motivo de su estado emocional, en este caso la tristeza, en comparación con el 42% que no la han cursado, siendo estos últimos, más propensos a no reconocer la causa de su estado emocional (37%) respecto a aquellos que han tomado la asignatura (34%). En esta categoría, se muestra también que los hombres perciben que pueden reconocer con mayor facilidad el porqué de sus propios estados emocionales, como la tristeza (57%) en comparación con las mujeres (42%) al estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la premisa *A menudo me siento triste sin saber el motiv*. Por último, de acuerdo con los resultados, el 45% de los estudiantes con promedio escolar de 10 en el último semestre es capaz de reconocer las causas de sus estados emocionales relacionados con la tristeza. No obstante, también el 45% de los alumnos con promedios de 10 no reconocen los motivos de su estado emocional, seguido de los alumnos con promedio de 8 y 9 (44%) y, de 6 y 7 (43%), como se observa en la Tabla 8.

La segunda categoría *Comprensión de las emociones de los demás* (B2) relacionada con la capacidad de percibir con precisión las emociones de los demás, relacionarse empáticamente y entender el clima emocional dependiendo de la situación (Bisquerra y Pérez, 2007), se encuentra compuesta por el ítem *Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros* (B2_20) en el cual se obtuvo una media de 3.635. El 66% de los estudiantes que no han cursado ninguna asignatura sobre educación emocional en la escuela Normal se perciben a sí mismo como más capaces de comprender las emociones de otros (B2_20), en comparación con aquellos que si la han cursado (63%). Se muestra además que el 65% de los hombres consideran que les es fácil reconocer los sentimientos de los demás, frente al 63% de las mujeres, al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros*. Por último, también se observa que el 66% de los docentes en formación con promedio escolar en el último semestre de 8 y 9 se consideran a sí mismos conscientes de las emociones de los demás (66%),

en comparación con los de promedio de 6 y 7 (52%) y 10 (64%).

En cuanto a la categoría *Dar nombre a las emociones* (B3), para el ítem *Puedo describir fácilmente mis sentimientos* (B3_29), los resultados muestran una media de 3.400.El 48% de los estudiantes que tomaron un curso sobre educación socioemocional dentro de la escuela Normal se perciben capaces de describir con facilidad sus propios sentimientos (B3_29), frente al 45% de los docentes en formación que no lo han tomado, siendo estos últimos además quienes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con la premisa *Puedo describir fácilmente mis sentimientos* con un 28%. De acuerdo con los resultados, las mujeres se perciben como más capaces de nombrar e identificar sus propias emociones (47%), en comparación con los hombres (43%), no obstante, también el 22% de las mujeres consideran que no pueden describir fácilmente sus emociones. Por último, se muestra que los estudiantes con promedio escolar en el último semestre igual a 10 (64%) reconocen con mayor facilidad sus propios sentimientos, frente a los estudiantes con promedios de 8 a 9 (48%) y de 6 a 7 (29%).

4.3.2 Dimensión *C: Regulación emocional*

La dimensión *Regulación Emocional*, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) se encuentra relacionada con la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, componiéndose de 5 categorías, en la primera, *Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento* (C1), destaca el ítem *Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida* (C1_2) con una media de 3.900. Para este ítem (C1_2) se observa además que el 68% de los estudiantes que se perciben satisfechos con su forma de afrontar la vida no han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal en comparación con el 67.9% de alumnos que sí lo han tomado. Se muestra además que los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con una mejor autopercepción sobre su forma de afrontar la vida (72%), en comparación con aquellos con promedios de 10 (45%) y de 6 a 7 (52%), de igual manera, los hombres se encontraron en mayor medida de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida* (73%) en comparación con las mujeres (67%), como se observa en la Tabla 8.

En contraste, en el ítem *Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras* (C1_30), dentro de la misma categoría, la diferencia crece, siendo mayor la regulación emocional a través del razonamiento

en aquellos que no han tomado un curso sobre educación socioemocional en la escuela Normal (52.7%), en comparación con los que sí lo han tomado (44.5%) y siendo las mujeres con un 47% quienes tienden a regular sus estados emocionales por medio de la razón, en comparación con los hombres con un 46%.

Dentro de la segunda categoría *Regulación emocional* (C2) compuesta por los ítems *Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (*C2_10); *A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (*C2_23); y *Me pongo nervioso(a) con mucha facilidad y me altero (*C2_25), destaca el ítem *Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco* (C2_10) con una media de 3.367. Aunado a lo anterior, sólo el 19% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que pueden regular sus emociones al realizar actividades difíciles, en comparación con el 25% de aquellos que no lo han tomado. De igual manera, el 40% de los alumnos con cursos tomados sobre educación emocional en las EN perciben que pueden controlar la ira, frente al 48% que no han tomado el curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 tienen mayor autorregulación emocional en situaciones difíciles (27%) y control de la ira (45%) en comparación con aquellos con promedios de 6 a 7 (18% para el manejo de situaciones difíciles y 41% para el control de la ira), y de 8 a 9 (con 21% para el manejo de situaciones difíciles y con 43% para el manejo de la ira), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel para enfrentar situaciones difíciles (50%). Por otra parte, el 47% de las mujeres consideran ponerse nerviosas en situaciones difíciles, en comparación con el 38% de los hombres.

La categoría *Habilidades de afrontamiento* (C3), relacionada con la habilidad para afrontar emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación (Bisquerra y Pérez, 2007) se encuentra compuesta por los ítems *Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3_13); Me desanimo cuando algo me sale mal (C3_19)* y; *Me resulta difícil relajarme (C3_35)*. Para el ítem *Me desanimo cuando algo me sale mal (C3_19)* se obtuvo una media de 3.564. El 19% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura en educación emocional se perciben capaces de regular sus emociones cuando las cosas salen mal (C3_19), frente al 25% de quienes no han tomado el curso. Los estudiantes con promedios escolares en el último semestre de 8 a 9 se perciben con mayor autorregulación (22%) en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (18%) y 10 (9%).

Mientras el 35% de los hombres se perciben con mayor autorregulación frente al 19% de las mujeres.

En esta misma categoría los ítems *Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos* (C3_13) y *Me resulta difícil relajarme* (C3_35) mostraron niveles también bajos, donde sólo el 50% de los estudiantes consideran que no se bloquean cuando es necesario resolver algún conflicto (ítem C3_13, media= 2.578. Adicionalmente, el 50% de los docente en formación que han tomado algún cursos sobre educación emocional en la institución Normal y el 51% de los que no, consideran que cuando tienen que resolver algún conflicto pueden hacerlo sin bloquearse; de igual manera, los alumnos con promedios escolares de 8 a 9 se perciben con mejores niveles de regulación para resolver conflictos (C3_13) con un 52%, en comparación con el resto de alumnos (41% para alumnos con promedio de 6 a 7 y 36% con promedio de 10) como se muestra en la Tabla 4.40. Por último, el 62% de los hombres se sienten capaces de resolver conflictos de manera efectiva en contraste con el 48% de las mujeres.

En la categoría *Expresión emocional* (C4) conformada por los ítems *Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte* (C4_24) y *No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí* (C4_34), se observa para el ítem C4_24 una media de 3.460. El 58% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal se perciben más capaces de moderar sus reacciones emocionales (C4_24) que los estudiantes que sí lo han cursado (48%). Aunado a lo anterior, el 55% de estudiantes con promedio de 10 en el último semestre consideran que pueden moderar su reacción ante emociones fuertes, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (50%) y de a 8 a 9 (51%) , y son los hombres (68%) quienes se califican mejor en este rubro en comparación con las mujeres (49%), no obstante el 48% de las mujeres y el 49% de los hombres se consideran incapaces de manejar sus emociones ante elogios (C4_34).

La última categoría *Competencia para autogenerar emociones positivas* (C5) relacionada con la capacidad para experimentar de forma consciente emociones positivas y auto gestionar el propio bienestar subjetivo (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone por los ítems *Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables* (C5_37) y *Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/ positivas* (C5_40), ambos ítems obtuvieron los mejores puntuaciones de la dimensión Regulación Emocional.

Para el ítem *Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables* (C5_37) se obtuvo una media de 3.771. Dentro de este ítem (C5_37) también se muestra que el 68% de alumnos que han cursado asignaturas relacionadas con la educación emocional en la escuela normal y el 68% de aquellos que no, consideran tener la capacidad para autogenerar emociones positivas a través de actividades, mientras que el 73% de los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 10 dicen contar con esta competencia en comparación con los estudiantes con promedios de 6 a 7 (64%) y 9 (73%), de igual forma, el 70% de los hombres perciben que pueden generar emociones positivas con facilidad, en contraste con el 67% de los mujeres.

4.3.3 Dimensión D: autonomía emocional

La dimensión *Autonomía Emocional* de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) se relaciona con la autogestión de las emociones; la primer categoría de esta dimensión para la presente investigación, *Actitud Positiva* (D1), se compone de los ítems *Me siento una persona feliz* (D1_1) y *Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir* (D1_6), donde destaca el ítem *Me siento una persona feliz* (D1_1) con una media de 4.117. El 82% de los alumnos que no han tomado algún curso sobre educación emocional en la institución Normal se consideran felices (D1_1), frente a un 77% que sí han tomado este curso, así mismo el 100% de los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 10 se perciben a sí mismos como felices en comparación con aquellos con promedios de 6 a 7 (80%) y de 8 a 9 (77%), y las mujeres (79%) en comparación con los hombres (78%), como se muestra en la Tabla 4.59. No obstante, el 30% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución, el 48% de estudiantes con promedio escolar en el semestre inmediato anterior de 6 a 7 (Tabla 4.61) y el 43% de los hombres se preguntan si vale la pena vivir (D1_6), en comparación con el 38% de los que no han tomado dicho curso, los alumnos con promedios de 8 a 9 (30%) y 10 (27%) y el 31% de las mujeres. Por lo que son estos grupos quienes presentan más dificultades para tener una actitud positiva en la vida y sentirse óptimos y capaces, como se observa en la Tabla 8.

La categoría *Autoestima* (D2) compuesta por el ítem *Estoy contento(a) conmigo mismo(a)* (D2_3) obtuvo una media de 3.964. Aunado a lo anterior, el 74% de los estudiantes que han han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal se sienten contentos

consigo mismos (D2_3), en comparación con el 67% que no la han cursado. En esta categoría, de acuerdo con los resultados, el 74% de los estudiantes con promedio escolar de 8 a 9 en el último semestre se perciben más satisfechos consigo mismos, seguido de los alumnos con un promedio de 6 y 7 (64%) y, de 10 (55%). Por último, se muestra también que los hombres tienden a tener una mejor imagen positiva sobre ellos mismos (78%) en comparación con las mujeres (70%) al estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la premisa *Estoy contento conmigo mismo*.

La categoría *Automotivación* (D3) compuesta por los ítems *A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo(a)* (D3_4) y *Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.* (D3_39) se relaciona con la capacidad que tiene una persona para motivarse a sí misma e implicarse emocionalmente en diferentes actividades (Bisquerra y Perez, 2007). El ítem D3_39 obtuvo una media de 4.2. Dentro de esta categoría, el 81% de los alumnos que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional consideran que pueden automotivarse (D3_39) en comparación con el 78% de los alumnos que sí han tomado el curso, mientras que los alumnos con promedio escolar de 10 en el último semestre consideran tener en mayor medida esta capacidad (82%), seguido de los estudiantes con promedio de 8 a 9 (81%) y de 6 a 7 (66%), así como el 80% de las mujeres y el 68% de los hombres.

Para la categoría *Autoeficiencia emocional* (D4), se obtuvo una media de 3.017 para el ítem *Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (*D4_17). Aunado a lo anterior, sólo el 34% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal consideran que pueden manejar sus emociones en situaciones donde su actuar o desempeño es criticado, en comparación con el 38% que no la han cursado. En esta categoría, se muestra también que los hombres tienden a manejar mejor sus emociones ante las críticas (54%) en comparación con las mujeres (32%) al estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la premisa *Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (*D4_17). Por último, de acuerdo con los resultados, sólo el 36% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre son capaces de aceptar las críticas sin sentir malestar emocional, seguido de los alumnos con un promedio de 8 y 9 (35%) y, de 10 (27%).

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) la categoría *Responsabilidad* (D5) está relacionada con la intención de una persona para implicar-

se en comportamientos seguros, la toma de decisiones de manera responsable y asumir sus consecuencias. Para la presente investigación, se encuentra compuesta por el ítem *Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo* (D5_27), el cual obtuvo una media de 3.803. De igual manera los estudiantes que no han tomado algún curso sobre educación emocional en su escuela Normal (67%), aquellos que con promedio escolar en el semestre inmediato anterior de 6 a 7 (68%) y los hombres (68%), consideran en mayor medida que pueden regular su conducta para conseguir lo que desean (D5_27) en comparación con los que sí han tomado algún curso (62%), aquellos con promedios de 8 a 9 (63%) y 10 (55%) y las mujeres (63%).

Por último, la categoría *Resiliencia* (D6) relacionada con la capacidad para afrontar situaciones adversas en la vida (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone del ítem *Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí* (D6_28) el cual obtuvo una media de 3.678. Dentro del ítem *Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí* D6_28 se observa que el 62% de los alumnos que no han tomado un curso sobre educación emocional en su institución están de acuerdo o totalmente de acuerdo con percibirse a sí mismos como capaces de mantener el buen humor ante la adversidad, en comparación con el 59% de aquellos que sí lo han tomado. De igual manera, el 61% de los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran tener esta capacidad, seguido de aquellos con promedios de 6 a 7 (59%) y 10 (55%), por último, los hombres se perciben como capaces de mantener el buen humor a pesar de las criticas (70%) en comparación con las mujeres (59%).

4.3.4 Dimensión E: competencias sociales

La dimensión competencias sociales, es para Bisquerra y Pérez (2007) la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás y se encuentra conformada por diferentes categorías, la primera de ellas *Practicar la comunicación expresiva* (E1) se compone de 2 ítems *Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil* (E1_9) *y A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo* (E1_ 36). A partir de la primera (E1_ 9) se obtuvo que el 46% de los docentes en formación consideran que hablar frente a otras personas les es fácil, pero sólo el 26% advierte que sus ideas son entendidas con claridad (E1_36), mientras el 46% considera tener problemas para hacerse entender, obteniéndose para el ítem E1_9 una media de 3.310. De los alumnos que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional en la escuela Normal, el 47%

considera que no tiene problemas para hablar frente al público (E1_9), en comparación con el 45% de los alumnos que sí han tomado el curso, así como también se observa que el 64% de los alumnos con promedio escolar de 10 en el semestre inmediato anterior tienden a autoevaluarse mejor en esta competencia, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (49%) y de 6 a 7 (27%), mientras que son los hombres (54%), quienes se perciben mejor en esta competencia que las mujeres (45%). No obstante, el 54% de los hombres perciben que al expresar sus ideas son a menudo poco entendidos por los demás (E1_46), en comparación con las mujeres (42%), como se observa en la Tabla 8.

La categoría *Capacidad de gestionar situaciones emocionales* (E2) es descrita por Bisquerra y Pérez (2007) como la habilidad para inducir o regular las emociones en los demás. Se compuso para la presente investigación de los ítems *Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a)* (E2_11); *Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas* (E2_12) y *Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago* (E2_16). Para el ítem *Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a)* (E2_11) se observa que el 40% de los estudiantes consideran tener problemas para hablar con personas desconocidas mientras que sólo el 28% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta premisa, como se muestra en la Tabla 4.96 (la cual obtuvo una media de 3.167. Sumado a lo anterior, sólo el 27% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que pueden comunicarse con personas poco conocidas con facilidad (E2_11), en comparación con el 31% de aquellos que no han tomado algún curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 tienen mayor facilidad para manejar sus emociones frente a personas poco conocidas (36%) en comparación con aquellos de promedios de 6 a 7 con 30% y de 8 a 9 con 28%, no obstante, son estos ultimo quienes consideran tener la capacidad de defender sus propias emociones cuando difieren de las de los demás (E2_12) (45%) seguido de los alumnos con promedios de 6 a 7 (41%) y siendo los alumnos con promedios de 10 quienes se perciben con el menor nivel para enfrentar estas situaciones (27%). Por otra parte, el 27% de las mujeres consideran ponerse nerviosas y hablar poco con personas poco conocidas y el 42% advierte tener problemas para defender sus opiniones en comparación con el 35% de los hombres que pueden manejar con facilidad sus emociones con personas desconocidas y el 54% que considera poder defender sus ideas frente a otros.

La categoría *Respeto a los demás* (E3) se relaciona con la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando sus derechos (Bisquerra y Pérez, 2007), para la presente investigación se compone de un ítem *Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien* (E3_21), el cual obtuvo una media de 4.146. Se observa, además, que el mayor número de estudiantes que se consideran capaces de ponerse en el lugar de los otros (E3_21), son aquellos que han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal (76%), en comparación con el 75% de alumnos que no lo han tomado. Se muestra además que los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con un mejor nivel de empatía autopercibida (78%), en relación con aquellos con promedios de 10 (73%) y de 6 a 7 (66%), de igual manera, los hombres se encontraron en mayor medida de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien* (81%) en comparación con las mujeres (75%).

La categoría *Practicar la comunicación receptiva* (E4), relacionada con la capacidad de recibir los mensajes de los demás con precisión (Bisquerra y Pérez, 2007) se conforma del ítem *Noto si los otros están de mal o buen humor* (E4_22), el cual obtuvo una media de 4.200. Dentro de esta categoría los resultados muestran que el 83% de los estudiantes que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal pueden reconocer los estados emocionales de los demás (E4_22), en comparación con el 81% que sí la han cursado, de igual forma, se muestra también que las mujeres tienden a reconocer el estado de animo de otras personas (82%), en proporción similar a los hombres (81%). Por último, el 82% de los estudiantes con independencia del promedio escolar en el último semestre se perciben con esta habilidad, no obstante, también el 18% de los alumnos con promedio de 10 consideran no reconocer las emociones de los demás, a diferencia de los alumnos con un promedio de 8 y 9 (5%) y, de 6 y 7 (0%).

La categoría *Prevención y solución de conflictos* (E5), se compone por el ítem *Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí* (E5_26) el cual obtuvo una media de 2.289. Respecto a esta categoría, los resultados muestran que el 68% de los estudiantes que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal tienden a resolver y evitar conflictos con otros, en comparación con el 63% de los estudiantes que, si lo han tomado. Así mismo los estudiantes con promedio escolar de 8 a 9 en el último semestre perciben que cuentan con esta competencia (66%), en comparación con los alumnos

con promedios de 6 a 7 (64%) y 10 (27%), de igual manera, los hombres consideran que pueden prevenir y resolver conflictos (68%) en mayor medida que las mujeres (64%).

La categoría *Asertividad* (E6), relacionada con mantener un comportamiento equilibrado, hacer frente a la presión del grupo y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos (Bisquerra y Pérez, 2007) se encuentra conformada por los ítems *Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa* (E6_31) y *Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí* (E6_44), se observa para el ítem E6_44 una media de 4.321. En esta misma categoría el 44% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal se perciben más capaces de hacer frente a la presión del grupo al sentirse bien con que otros descubran que no pueden hacer alguna cosa (E6_31) y son capaces de respetar creencias y comportamientos diferentes a los suyos (E6_44) (87%) en comparación con los estudiantes que sí la han cursado, (39% para el ítem E6_31 y 81% para E6_44). Aunado a lo anterior, el 42% de estudiantes con promedio de 8 a 9 en el último semestre consideran tener la capacidad de responder a la presión grupal, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (39%) y de 10 (18%), así mismo, el 86% de los alumnos con promedio de 8 a 9 respetan que los demás piensen diferente a ellos, seguido de los alumnos con promedio de 10 (82%) y de 6 a 7 (68%). Por último, los hombres (54%) son quienes se califican mejor en la resiliencia frente al grupo en comparación con las mujeres (38%). No obstante, son las mujeres (84%) quienes aceptan y respetan que los demás piensen diferentes a ellas en comparación con los hombres (78%).

La categoría *Compartir Emociones* (E7), relacionada con la habilidad de compartir de manera sincera y reciproca las emociones en las relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone del ítem *Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos* (E7_33) el cual obtuvo una media de 2.750. Se observa que el mayor número de estudiantes que se consideran capaces de expresar sus emociones a sus relaciones interpersonales cercanas (E7_33), son aquellos que han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal (47%), en comparación con el 44% de alumnos que no lo han tomado. Se muestra además que los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con mejores niveles para expresar emociones (46%), en relación con aquellos con promedios de 10 (45%) y de 6 a 7 (43%), de igual manera, las mujeres se encontraron en mayor medida en des-

acuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa *Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos* (46%) en comparación con los hombres (43%).

La última categoría de esta dimensión es *Comportamiento pro-social y cooperación* (E8) la cual se relaciona con la capacidad de relacionarse con otros y mantener actitudes de amabilidad y respeto (Bisquerra y Pérez, 2007), se encuentra compuesta por los ítems *Tengo muchos amigos* (E8_42) y *Puedo hacer amigos con facilidad* (E8_43). Para el ítem *Tengo muchos amigos* (E8_42), se obtuvo una media de 3.114. Aunado a lo anterior, de los alumnos encuestados que no tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, el 39% considera que pueden mantener sus relaciones interpersonales, al tener muchos amigos en comparación con aquellos que sí han tomado algún curso (38%), de igual manera, el 46% de los alumnos que no han tomado algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal opinan que pueden construir nuevas relaciones interpersonales con facilidad, frente al 42% de los que sí han tomado este curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 tienen mayor facilidad para mantener (40%) y hacer nuevas relaciones interpersonales (44%) en comparación con aquellos con promedios de 6 a 7, (el 32% considera que tienen muchos amigos y el 41% que pueden hacer nuevos con facilidad) y 10 (donde el 36% se perciben como capaces de mantener y hacer nuevos amigos). Por último, el 41% de los hombres consideran que tienen un mayor número de amigos en comparación con el 38% de las mujeres, mientras que las mujeres advierten tener mejores habilidades para hacer nuevos amigos con facilidad (44%), a diferencia de los hombres (38%).

4.3.5 Dimensión F: competencias para la vida y el bienestar

La dimensión *Competencias para la vida y el bienestar* de acuerdo con Bisquerra y Perez (2007) es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida; la primera categoría para esta investigación ha sido *Fijar objetivos adaptativos* (F1), relacionada con la capacidad de establecer objetivos realistas y optimistas, se encuentra compuesta por el ítem *Tengo claro para qué quiero seguir viviendo* (F1_5) y *Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre* (F1_8). El ítem *Tengo claro para qué quiero seguir viviendo* (F1_5) obtuvo una media de 4.492. En esta misma categoría el 89% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educa-

ción emocional en la escuela Normal perciben tener metas claras por las cuales seguir viviendo (F1_5) en comparación con los estudiantes que sí la han cursado (87%), no obstante, estos últimos consideran que saben aprovechar su tiempo libre de manera adecuada (F1_8) (54%), en comparación con aquellos que no han tomado ningún curso (44%), Aunado a lo anterior, respecto a la relación con el promedio escolar, el 100% de estudiantes con promedio de 10 en el último semestre consideran tener capacidad de tener claros sus objetivos de vida, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (84%%) y de 8 a 9 (88%), no obstante, sólo el 55% de los alumnos con promedio de 10 perciben emplear bien su tiempo libre, seguido de los alumnos con promedio de 6 a 7 (52%) y de 8 a 9 (50%). Por último, las mujeres (88%) son quienes mejor se perciben en cuanto a la claridad de sus objetivos de vida, frente al 86% de los hombres. No obstante, son los hombres (65%) quienes consideran que saben aprovechar adecuadamente su tiempo libre en comparación con las mujeres (65%), como se observa en la Tabla 8.

La categoría *Toma de decisiones* (F2) se relaciona con la capacidad de tomar decisiones considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad y asumir la responsabilidad de sus consecuencias (Bisquerra y Pérez, 2007). Para la presente investigación se compuso de dos ítems *Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones* (F2_41) y *Me asustan los cambios* (F2_14). Para el ítem *Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisione*s (F2_41) se obtuvo una media= 3.700. Aunado a lo anterior, el 60% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que les resulta fácil pensar en las consecuencias de sus decisiones (F2_41), en comparación con el 57% de aquellos que no han tomado algún curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor conciencia sobre sus propias decisiones (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (60%), siendo los alumnos con promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (55%). Por otra parte, sólo el 58% de las mujeres consideran poder reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, en comparación con el 70% de los hombres.

La tercera categoría *Bienestar Subjetivo* (F3), es de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la capacidad para experimentar y transmitir bienestar emocional; la cual se compuso de los ítems *Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan* (F3_15) y *Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme* (F3_32). Para el primer ítem *Nada*

de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3_15) se obtuvo una media de 2.632. Se observa para esta misma categoría que el 51% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben tener mayor control sobre las causas que originan su comportamiento, en comparación con los estudiantes que sí la han cursado (42%), sin embargo, el 45% de estos últimos consideran no tener problemas para conciliar el sueño a causa de sus pensamientos, en comparación con aquellos que no han tomado estos curso en su institución (35%). Aunado a lo anterior, el 45% de los estudiantes con promedio de 8 a 9 en el último semestre consideran tener la capacidad de tomar el control sobre las circunstancias que afectan su vida, seguido de los alumnos con promedios de 6 a 7 (43%) y de 10 (36%). En cuanto a los problemas para para conciliar el sueño a causa de sus propios pensamientos, sólo el 39% de los alumnos con promedios de 8 a 9 consideraron no tener esta dificultad, seguido del 36% de los alumnos con promedio de 10 y aquellos con promedio de 6 a 7 (34%). Por último, los hombres (59%) son quienes mejor se perciben en cuanto a tomar el control sobre los hechos y actos que afectan su vida, frente al 42% de las mujeres, siendo también los hombres quienes tienen menos problemas para conciliar el sueño en comparación con las mujeres (38%).

La última categoría, *Buscar ayuda y recursos* (F4) relacionada con la capacidad de buscar apoyo y acceder a los recursos disponibles de manera apropiada (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone para esta investigación de dos ítems *Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo* (F4_18) y *Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad* (F4_38). Para el ítem *Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad* (F4_38) se obtuvo una media de 3.757. Aunado a lo anterior, el 65% de los alumnos que no tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que les resulta más fácil buscar recursos y apoyo cuando no saben algo (F4_38), en comparación con el 61% de aquellos que sí han tomado algún curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor habilidad para buscar ayuda y recursos (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (63%), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (57%). Por otra parte, el 76% de los hombres consideran tener esta capacidad, en comparación con el 60% de las mujeres.

4.3.6 Dimensión G: Percepcion del alumnado

La variable *Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula*, se relaciona con la capacidad autopercibida que tienen los docentes en formación de emplear sus competencias emocionales dentro de su labor docente y el nivel en que estas han sido desarrolladas por la escuela Normal. Esta variable se encuentra conformada de tres dimensiones, la primera de ellas *Autosuficiencia emocional en el aula* (G) se encuentra compuesta por cinco categorías. La primera categoría *Manejo de emociones* (G1) se compone del ítem *Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos* (G1_45) el cual obtuvo una media de 4.241. Para esta categoría los resultados muestran que el 83% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal se perciben a sí mismos como más capaces de manejar sus propias emociones en el aula (G1_45), en comparación con el 81% que no la han cursado, de igual forma, se muestra también que las mujeres tienden a manejar mejor sus emociones dentro del aula como docentes (83%) que los hombres (78%). Por último, se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 se perciben con mayor manejo de sus emociones como docentes (91%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (84%), siendo los alumnos con promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (73%), como se observa en la Tabla 8.

La categoría *Resolución de problemas* (G2) compuesto por el ítem *Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula* (G2_46), obtuvo una media de 4.171, una desviación estándar= 0.770 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5), lo que significa una dispersión moderada de los datos, ya que el 83% de los estudiantes se consideran a sí mismos como capaces de manejar sus emociones dentro del aula para resolver problemas de índole no académica, mientras el 2% considera no tener esta capacidad y el 15% se encuentra indeciso al no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa. Esto refleja que los estudiantes consideran contar con las competencias emocionales necesarias para resolver conflictos presentes en su labor profesional. Se observa para esta misma categoría que el 85% de los estudiantes que sí han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben tener mayor manejo de sus emociones para resolver conflictos no académicos en el aula, en comparación con los estudiantes que no la han cursado (80%). Aunado a lo

anterior, el 89% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran tener esta capacidad en mayor medida, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (82%) y de 10 (82%). Por último, las mujeres (86%) son quienes mejor se perciben para resolver conflictos en el aula, frente al 65% de los hombres.

La categoría *Contribución al desarrollo emocional de los educandos* (G3) se compone del ítem *Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos* (G3_52), el cual obtuvo una media de 3.871. El 70% de los alumnos que sí tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que tienen la capacidad de contribuir al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, en comparación con el 66% de aquellos que no han tomado algún curso. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mejor desarrollada esta capacidad (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (69%), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (61%). Por último, el 69% de las mujeres se perciben más capaces de contribuir con el desarrollo socioemocional de sus estudiantes en el aula, en comparación con el 62% de los hombres.

La categoría *Expresión de emociones en el aula* (G4), compuesta por el ítem *Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo* (G4_53) obtuvo una media de 4.010. Aunado a lo anterior, tanto el 73% de los futuros docentes que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, como aquellos que no, consideran que les resulta fácil expresar sus emociones a sus estudiantes y a sus compañeros de trabajo, no obstante, el 10% de los estudiantes que no han tomado el curso consideran no poder hacerlo, frente al 7% de aquellos que sí lo han tomado. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor habilidad para expresar sus emociones en el ambiente laboral (82%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (73%) y de 6 a 7 (70%). Por otra parte, el 74% de las mujeres consideran tener esta habilidad, en comparación con el 65% de los hombres.

La ultima categoría de esta dimensión es *Estrategias de autorregulación emocional* (G5), compuesta por el Ítem *Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases* (G5_54), obtuvo una media de 3.932. El 72% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional

dentro de la escuela Normal consideran que cuentan con las estrategias necesarias para manejar sus estados emocionales en el salón de clases, en comparación con el 69% que no la han cursado. En esta categoría, se muestra también que los hombres tienden a contar y reconocer con mayor facilidad las estrategias para manejar sus emociones en el aula (84%) en comparación con las mujeres (69%) al estar totalmente en de acuerdo o de acuerdo con la premisa *Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases* (G5_54). Por último, de acuerdo con los resultados, el 75% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran contar en mayor medida con estas estrategias, seguido de los alumnos con un promedio de 10 (73%) y, de 8 a 9 (70%).

4.3.7 Dimensión H: conciencia de las competencias emocionales en la docencia

La dimensión *Conciencia de las competencias emocionales en la docencia* (H) se relaciona con la percepción que tienen los docentes en formación acerca de la importancia de las propias competencias emocionales dentro de la labor docente, se encuentra conformado por dos categorías. La primer categoría *Desarrollo emocional de alumnado* (H1) se compone del ítem *Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula* (H1_48) el cual obtuvo una media de 4.839. Los resultados muestran para esta categoría que el 97% de los docentes en formación que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal y el 95% que sí lo han cursado, consideran que es fundamental el desarrollo socioemocional de sus estudiantes dentro del aula. Se muestra también que las mujeres tienden a considerar en mayor medida la importancia del desarrollo socioemocional en sus futuros alumnos dentro del aula (97%), en comparación con los hombres (89%). Por último, se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran importante el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes (96%), seguido de los estudiantes con promedios de 6 a 7 (95%) y 10 (91%), como se observa en la Tabla 8.

La segunda categoría *Formación continua* (H2), se compone del ítem *Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales* (H2_50), el cual obtuvo una media= 4.664. El 95% de los alumnos que sí han tomado un curso en su institución, consideran que la formación continua en competencias emocionales es importante, en comparación con el 88% de aquellos alumnos que no lo

han tomado. Se muestra también que las mujeres tienden a considerar en mayor medida la importancia de la formación continua sobre este tema (93%), en comparación con los hombres (86%). Por último, se observa que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran importante la formación continua (94%), seguido de los estudiantes con promedios de 10 (91%) y de 6 a 7 (86%).

4.3.8 Dimensión I: Percepción del alumnado sobre la institución

La última dimensión *Percepción del alumnado sobre la institución* (I) se vincula con la percepción que tiene el docente en formación sobre su experiencia en la escuela Normal relacionada con las competencias y la educación emocionales. Se encuentra conformado por dos categorías. La primera de ellas *Participación del profesorado* (I1) considera la percepción de los docentes en formación sobre la participación de sus profesores de clase en el desarrollo de sus competencias emocionales, la cual se compone de dos ítems *Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as)* (I1_47) y *Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional- afectivo* (I1_51). Para el primer ítem (I1_47) se obtuvo una media de 3.410. El 53% de los estudiantes que han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades socioemocionales en ellos (I1_47), en comparación con los estudiantes que no la han cursado (42%), mientras el 48% de los estudiantes sin antecedentes en educación emocional dentro de su institución consideran que los profesores solo atienden los contenidos teóricos del programa sin tomar en cuenta el lado emocional-afectivo (I1_51) en comparación con el 46% de aquellos que sí han tomado este curso. Aunado a lo anterior, el 52% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran que sus profesores realizan actividades en el aula para desarrollar sus competencias emocionales, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (50%) y de 10 (27%). Por último, las mujeres (53%) son quienes consideran en mayor medida que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar sus habilidades socioemocionales, frente al 30% de los hombres, como se observa en la Tabla 8.

Por último, la categoría *Participación de la escuela Normal* (I2) se refiere a la percepción que tienen los docentes en formación sobre la participación de la escuela Normal en su desarrollo socioemocional.

Se compone de 1 ítem, *Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente* (I2_50), el cual obtuvo una media de 3.478. Aunado a lo anterior, sólo el 54% de los futuros docentes que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, consideran que su institución les brinda la formación necesaria para desarrollar sus habilidades socioemocionales como una herramienta para su práctica profesional, en comparación con el 51% de aquellos que no han tomado algún curso sobre educación emocional dentro de su institución. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 perciben en mayor medida lo anterior (55%), seguido de aquellos con promedios de 6 a 7 (48%), siendo los de promedios de 10 quienes consideran en menor nivel la formación que brinda su institución respecto a las competencias emocionales (36%). Por último, el 54% de las mujeres perciben que su institución sí forma en estas competencias en comparación con el 43% de los hombres.

Tabla 8. Análisis de Variables.

Variables			
Categoría	Código	Ítem	Media
Toma de conciencia de las propias emociones	B1_7	A menudo me siento triste sin saber el motivo.	2.9179
Comprensión de las emociones de los demás	B2_20	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	3.6357
Dar nombre a las emocionales	B3_29	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	3.4000
Toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento	C1_2	Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida.	3.9000
	C1_30	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	3.3286

Regulación emocional	C2_10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso/a y me equivoco.	3.3679
	C2_23	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	2.8214
	C2_25	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.	2.9964
Habilidades de afrontamiento	C3_19	Me desanimo cuando algo me sale mal.	2.5786
	C3_13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.	3.5643
	C3_35	Me resulta difícil relajarme.	3.0357
Expresión emocional	C4_24	Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	3.4607
	C4_34	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.	3.3321
Competencia para autogenerar emociones positivas	C5_37	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.	3.7714
	C5_40	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	3.7393
Actitud positiva	D1_1	Me siento una persona feliz.	4.1179
	D1_6	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir.	2.7000
Autoestima	D2_3	Estoy contento conmigo mismo/a.	3.9643

Automotivación	D3_39	Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.	4.2464
	D3_4	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.	3.9071
Autoeficacia emocional	D4_17	Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	3.0179
Responsabilidad	D5_27	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	3.8036
Resiliencia	D6_28	Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí.	3.6786
Practicar la comunicación expresiva	E1_9	Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil.	3.3107
	E1_36	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.	3.2321
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	E2_11	Hablar con personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso/a.	3.1679
	E2_12	Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas.	2.8107
	E2_16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.	2.4679
Respeto por los demás	E3_21	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien.	4.1464
Practicar la comunicación receptiva	E4_22	Noto si los otros están de mal o buen humor.	4.2000

Prevención y solución de conflictos	E5_26	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.	2.2893
Asertividad	E6_31	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	2.9679
	E6_44	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	4.3214
Compartir emociones	E7_33	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.	2.7500
Comportamiento prosocial y cooperación	E8_42	Tengo muchos amigos.	3.1143
	E8_43	Puedo hacer amigos con facilidad.	3.2857
Fijar objetivos adaptativos	F1_5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	4.4929
	F1_8	Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	3.4000
Toma de decisiones	F2_14	Me asustan los cambios.	2.6857
	F2_41	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	3.7000
Bienestar subjetivo	F3_15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.	2.6321
	F3_32	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.	3.0429
Buscar ayuda y recursos	F4_18	Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.	3.7143
	F4_38	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.	3.7571

Manejo de emociones	G1_45	Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos.	4.2410
Resolución del problema	G2_46	Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.	4.1714
contribución al desarrollo emocional	G3_52	Me siento preparado/a como futuro/a docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.	3.8714
expresión de emociones	G4_53	Como practicante y futuro docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo	4.0107
estrategias de autorregulación	G5_54	Como futuro docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales fuertes dentro del salón de clases	3.9321
Desarrollo emocional del alumnado	H1_48	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.	4.8393
Formación continua	H2_50	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.	4.6643

Participación del profesorado	I1_47	Dentro de las clases, identifico que mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.	3.4107
Participación de la Escuela Normal	I2_49	Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.	3.4786
	I3_51	Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional- afectivo.	3.3071

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se muestran diferencias significativas en cuanto a las competencias emocionales entre hombres y mujeres, lo que concuerda con diferentes estudios (Akyol y Akdemir, 2019; Fernández, 2016; Pilis y Özbaş, 2014; Gaeta y López, 2013; Babaoğlan, 2010; Bar-On, 2006; Sánchez, 2007; Deniz y Yılmaz, 2005). No obstante, se observa que los hombres, aunque no de manera significativa, presentan niveles autopercibidos más altos para la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, las competencias para la vida y en menor grado para las competencias sociales. Sobre lo anterior, de acuerdo con Bar-On (1997b; 2006) los hombres tienden a tener una mayor competencia interpersonal, mejor manejo emocional y autoestima, son más flexibles, optimistas, autosuficientes y se adaptan a los cambios mejor que las mujeres; de igual forma Pedrera (2017) expone que los hombres piensan en mayor medida en su estado de ánimo, tienen una visión más optimista sobre las cosas y pueden regular de mejor manera sus pensamientos negativos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003).

Esto se contrapone con lo expuesto por Durdu y Şahin (2017) y otros estudios (Taşlıyan et al., 2014; López, 2009; Erdoğdu, 2008; Mayer

et al., 1999; Pedrera, 2017), en los cuales se observa diferencias significativas en cuanto a inteligencia emocional en favor de las mujeres. Fernández (2016) por su parte, expone las diferencias entre los resultados obtenidos a partir de las pruebas de inteligencia emocional de autoinforme y de ejecución, donde los hombres obtienen un puntaje superior en las pruebas de autoinforme que la ejecutada más adelante, mientras las mujeres obtienen un puntaje inferior en las pruebas de autoinforme que al posteriormente ejecutado (Lumley et al., 2005; Brackett y Mayer, 2003; Petrides y Furham, 2000), pudiendo ser esta una de las cusas de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Para este estudio, como se mencionó, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el género, no obstante, las mujeres a pesar de autopercibirse con niveles más bajos de competencias emocionales que los hombres, consideran poder hacer frente a los desafíos de la docencia, donde se autoperciben capaces de emplear dichas competencias para resolver conflictos y coadyuvar al desarrollo de sus estudiantes dentro del aula, en mayor medida que los hombres. De igual manera, el 97% de las mujeres consideró que es fundamental el desarrollo socioemocional de sus estudiantes en comparación con el 89% de hombres, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Scott (2019) en los cuales señala que las mujeres son más propensas que los hombres a creer que las emociones son fundamentales para el aprendizaje y que éstas pueden ser enseñadas.

Siguiendo con los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles autopercibidos de las competencias emocionales y el promedio escolar alcanzado en el último semestre por los docentes en formación. Sin embargo, los alumnos con promedio escolar de 8 a 9 se perciben, de manera general, con niveles más altos de competencias emocionales, en comparación con aquellos estudiantes con promedios de 6 a 7 y 10. Los estudiantes con un promedio escolar de 10 se autopercibieron con mejores niveles de autonomía y conciencia emocional que aquellos alumnos con promedios de 6 a 7 y de 8 a 9. Sin embargo, obtuvieron el puntaje más bajo en la dimensión de competencias sociales, la cual se relaciona con la habilidad para mantener buenas relaciones con otros; estos resultados van en contra de lo referido en el estudio de Pedrera (2017) donde expone que los alumnos con mayor capacidad para mantener y hacer amigos y trabajar en equipo para el logro de metas tienden a tener mejores calificaciones académicas, independientemente de la asignatura.

Contrario a lo mencionado por Pedrera (2017), Gaeta y López (2013) consideran que a partir de una menor interacción social y el establecimiento de límites se mejoran la concentración y el tiempo dedicado a los estudios, lo que incide en las calificaciones, no obstante, no encontraron una correlación significativa entre calificaciones escolares y competencias emocionales, punto que comparte con la investigación de Pérez y Castejón (2007).Al mismo tiempo, los docentes en formación con promedio escolar de 10 consideran, en mayor medida que sus compañeros con calificaciones diferentes, que en la escuela Normal sus profesores no fomentan su desarrollo sociemocional y que la institución no brinda la formación adecuada para lograr este desarrollo, pero consideran tener las competencias emocionales necesarias para enfrentar los desafíos que se presenten en su futura labor docente.

Por su parte, los estudiantes con promedios de 6 a 7 fueron el grupo con el menor puntaje en todas las dimensiones, en especial en las competencias para la vida, relacionadas con el establecimiento de objetivos y la toma responsable de decisiones. Esto podría explicarse con lo referido por Pedrera (2017), quien observó que los alumnos con mejores calificaciones escolares tienden a generar y emplear estrategias para resolver problemas, modificar su conducta y estado de ánimo de acuerdo con las situaciones. No obstante, diferentes autores (Páez y Castaño, 2014; Pedrera, 2017) consideran que no puede asegurarse que un buen nivel de competencias emocionales se encuentra relacionado directamente a un alto nivel de rendimiento académico, debido a que dicho rendimiento engloba diferentes factores que van más allá de las calificaciones escolares.

Existen diferentes investigaciones que sugieren que la educación socioemocional dentro de las instituciones educativas repercute en el desempeño escolar y la mejora de las competencias socioemocionales de los estudiantes, (Durlak et al., 2011; Glennie et al., 2017; Bisquerra y García, 2018; Zins et al., 2004; Cefai et al., 2018; Funaro y Ruiz, 2015; Pedrera, 2017; OCDE, 2015; Pacheco-Salazar, 2017; Pérez y Filella, 2019), sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos que han cursado las asignaturas relacionadas directamente con la educación socioemocional, las cuales forman parte del Programa de Estudios vigente, y aquellos que no han tomado dichos cursos, presentando estos últimos, en algunos casos, mejores niveles de competencias emocionales autopercibidas que aquellos que sí han tomado estas asignaturas, no obstante, de acuerdo

con Boyd (2005) (citado en Asha y Remith, 2018) el que los docentes tengan buenos niveles de inteligencia emocional no significa que necesariamente ésta sea usada en el salón de clase, por lo que se considera importante revisar la metodología, los contenidos y la implementación de estas asignaturas para que puedan ser de utilidad tanto para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes en formación como de sus futuros estudiantes.

Con relación a lo anterior, se observa que los alumnos que han tomado estas asignaturas se califican mejor en la dimensión conciencia emocional, mientras que los alumnos que no han tomado el curso puntúan más alto en las demás dimensiones, esto se opone a los descrito por Bryon (2011, citado en Asha y Remith, 2018) quien reportó una mejora en las habilidades de los profesores en formación después de un programa para el reconocimiento emocional. Por lo que podría considerarse que los cursos sobre educación socioemocional dados por la escuela Normal, en aquellas escuelas donde sí es impartida, les ha permitido a los alumnos tener mayor conciencia de sus propias emociones, pero no trabajar sobre ellas.

A lo anterior se suma que apenas el 54% de los alumnos que sí han tomado el curso identifican que su institución les brinda la formación necesaria para desarrollar sus habilidades socioemocionales como herramienta para su práctica docente y solo 50% de este mismo grupo considera que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar estas competencias emocionales en ellos como alumnos. No obstante, los estudiantes que sí han tomado estas asignaturas consideran poder manejar sus emociones y promover el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes en comparación con aquellos que no han tomado dichos cursos, por lo que, aunque estos docentes en formación se perciben así mismos con niveles bajos en competencias emocionales, estiman poder desempeñarse adecuadamente en el aula. Esto se contradice con los resultados obtenidos en diferentes investigaciones donde se demuestra que los profesores con altos niveles de competencias emocionales tienden a hacer frente a situaciones difíciles de manera más constructiva que aquellos profesores con bajos niveles en estas competencias (Jeloudar et al., 2011; Perry y Ball, 2007; Poulou, 2017; Jones et al., 2017).

Sobre este tema además, el 95% de los docentes en formación que han tomado estas asignaturas en su institución consideran que es importante la formación continua, como docentes, para el desarrollo de las competencias socioemocionales en ellos y en sus futuros estudiantes

frente al 88% de aquellos que no las han tomado, lo que concuerda con los datos obtenidos por Scott (2019), donde se observa que los docentes que han tenido entrenamiento muestran mayor conciencia sobre la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por último, a pesar de que se ha establecido dentro de los programas de estudio la educación socioemocional en las escuelas Normales desde 2018 y se ha implementado dentro de los perfiles profesionales las habilidades socioemocionales como requisito para la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema docente (DOF, 2019b), las asignaturas previstas directamente para este fin sólo consideran el desarrollo de las competencias emocionales de los propios docentes en formación de manera muy limitada, en cuanto contenido y tiempo destinado, no obstante, es necesario realizar investigaciones con mayor profundidad y métodos mixtos para corroborarlo.

Lo anterior podría estar relacionado con los resultados obtenidos, donde los estudiantes que han tomado estos cursos muestran niveles autopercibidos iguales o más bajos que aquellos que no han tomado estas asignaturas, pero se perciben con mayor confianza para su enseñanza y su puesta en práctica dentro del aula. Esto se convierte en un problema, ya que de acuerdo con investigación realizadas, se ha determinado que los docentes que no han trabajado sobre su propio desarrollo emocional difícilmente podrán fomentar estas competencias en sus estudiantes (Bisquerra y García, 2018; Cabello et al., 2010; Palomera, 2009; Palomera et al., 2008; Palomero, 2009; Sutton y Wheatley, 2003; Pacheco-Salazar, 2017; Bisquerra, 2005), por lo que se vuelve indispensable la formación en competencias emocionales de los futuros docentes desde la universidad (Fernández et al., 2019).

6. Bibliográficas

Acosta, R. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta Política*, *7*(13), 357-374. http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a07

Aggleton, J. P., y Mishkin, M. (1986). The amygdala: Sensory gateway to the emotions. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (3). Academic Press.

Akyol, M. A., y Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables. I*World Journal of Education*, *9*(3), 131-141. https://doi.org/10.5430/wje.v9n3p131

Altman, D.G. and Bland, J.M. (1996). Statistics Notes: Comparing several groups using analysis of variance. *BMJ, 312*, 1472-1473

Anderson, D. R., Sweeney, D. J., y Williams, T. A. (2005). *Estadística para la administración y economía.* International Thomson Editores S.A. de C.V.

Anguio, I. (2014). *La educación emocional del profesorado en el Colegio Urdaneta.* (Tesis Maestría), Universidad Internacional de la Rioja.

Appelbaum, S. A. (1973). Psychological mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis, 54*(1), 35-46.

Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales 35* (134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en&tlng=es.

Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17: El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio.* Secretaría de Educación Pública.

Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa*, *2*(3), 121-133. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006&lng=es&tlng=es.

Asha, J., y Remith C. (2018). Role of emotional intelligence in teaching and in the development of future teachers: A meta-analysis. *GESJ: Education Science and Psychology, 50*(4), 17-25.

Babaoğlan, E. (2010). Emotional Intelligence in School Administrators. *Ahi Evran University Education Faculty Journal, 11*(1), 119-136.

Barent, J. (2005). *Principals' levels of emotional intelligence as an influence on school culture.* Doctoral dissertation. Montana State University. https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/869

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25. http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *Psychological Society of South Africa, 40*(1), 54-62. https://doi.org/10.1177/008124631004000106

Bar-On, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. En A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications* http://www.intechopen.com/books/emotional-intelligence-new-perspectives-andapplications/the-impact-of-emotional-intelligence-on-health-and-wellbeing

Barrón, M. C., y Pontón, C. B. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing. (Coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*, pp. 191-222. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/88?show=full

Beane, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Graó.

Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., y Lee, G. P. (1999). Diferent contributions of the Human Amígdala and Ventromedial Prefrontal Cortex to Decision-making. *Journal of Neuroscience*, *19*, 5473-5481. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.19-13-05473.1999

Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., y Damasio, A. R. (1997). Deciding Advantageously before Knowing the Advantageous Strategy. *Science, 275,* 1293-1995. DOI: 10.1126/science.275.5304.1293

Bechera, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R. Rockland, C., y Damasio, A. R. (1995). Double Dissociation of Conditioning and Declarative Knowledge Relative to the Amygdala and Hippocampus in Humans. *Science*, *269,* 1115-1118. DOI: 10.1126/science.7652558

Belfield, C., Brooks A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Center for Benefit-Cost Studies in Education*, *6*(3), 508-544. https://doi.org/10.1017/bca.2015.55

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. http://hdl.handle.net/11370/686e96bc-a8a9-40c8-91d1-b6e544ffa05d

Bernal, A. (1997). Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar. En Cambio, educativo. Presente y futuro. *Comunicaciones. VII Congreso, Asturias, Universidad de Oviedo*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1186

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (2da ed.). Pearson Educación.

Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnos-

tique du niveau intellectuel des anormau. *Année Psychologique*, *11*, 191-244.https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1904_num_11_1_3675

Bisquerra, R, y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, *5*(8), 13-28. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría,* (pp. 144-69). Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa 21*(1), 7-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 54,* 95-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.

Bisquerra, R. (2009*). Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf

Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(1), 187-203. https://revistas.um.es/rie/article/view/97371

Bisquerra, R., Pérez-González, J., y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61-82. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *16*, 1-11. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342

Borod, J. C. (1992). Interhemispheric and intrahemispheric control of emotion: A focus on unilateral brain damage. *Journal of Consulting and Clinial Psychology, 60*, 339-348. DOI: 10.1037//0022-006x.60.3.339

Bracho, T., y Miranda, F. (2018). El servicio Profesional Docente en el

marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. *El Cotidiano, 208*, 79-92.

Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(9), 1147-1158. https://doi.org/10.1177/0146167203254596

Burt, C. (1955). The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology, 25*(3), 158-177. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1955.tb03305.x

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 13*(1), 41–49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455

Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa*. Ediciones de la U.

Carlson, N. R. (2006). *Fisiología de la conducta*. PEARSON EDUCATION, S.A.

Castañedo, C. (2005). *Psicología Humanística Norteamericana*. Herder.

Cattell, R. (1963). Theory of fluid and crystalized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, *54*(1), 1-22. https://doi.org/10.1037/h0046743

Cefai, C., Bartolo P., Cavioni. V., y Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/Strengthening-Social-and-Emotional-Education.pdf

Chaparro, A. A., Mora, N., y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18issue1-fulltext-1489

Cherniss, C., y Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional en el lugar de trabajo*. Kairós, S. A.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers,* (173), 1-137. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.

Chow, T. W., y Cummings, J. L. (1999). Frontal-subcortical circuits. En B. L. Miller y J. L. Cummings (Eds.), *The human frontal lobes. Functions and disorders*. The Guilford Press.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *Informe de seguimiento a los aspectos susceptibles de mejora de los programas y acciones federales de desarrollo social 2018-2019*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/CMPE/Paginas/Informe-de-seguimiento-asm-2018-2019.aspx

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Ficha de Monitoreo 2016-2017 Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S271.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Ficha de Monitoreo 2017-2018 Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390889/S271_Ficha_de_monitoreo_y_evaluacio_n_2017_-_2018.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020). Diario Oficial de la Federación

Cruz, O. P. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 49-78. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/86

Cruz, Y., Fuentes, N., Kang, M., Robles, M., Schady, N., y Zuluaga, D. (2019). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: Educación y salud: ¿los sectores del futuro?* Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0001524

Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J. y Menares, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación, 42*(2). DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. *Novedades Educativas,* 62.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Editorial Adrés Bello.

Damasio, A.R. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature, 386,* 769-770. https://doi.org/10.1038/386769a0

Darwin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. University of Chicago Press.

Davidson, R. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion, 12*(3), 307-330. https://doi.org/10.1080/026999398379628

De Souza, L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula.* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana.

Deniz, M. E., y Yılmaz, E. (2016). An Investigation Of The Relationship Between Emotional Intelligence And Coping With Stress Styles Of The University Students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25). http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/336

Diario Oficial de la Federación (2013a). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD_abro.pdf

Diario Oficial de la Federación (2013b). *PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2018*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Diario Oficial de la Federación (2019a). *PLAN Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Diario Oficial de la Federación. (2019b). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República* (1975, 08 de septiembre), México. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección).* (2018, 03 de agosto), México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 19/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia*

Escolar para el ejercicio fiscal 2017. (2016, 27 de diciembre), México. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27%2F12%2F2016

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria*. (1999, 2 de agosto), México.

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. (2012a, 20 de agosto), México. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. (2012b, 20 de agosto), México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf

Diario Oficial de la Federación. *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (2019c, 15 de mayo)*. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma educativa. En A. Díaz-Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE-UNAM. 17-39. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, UNAM-IISUE/Universia*, *3*(7), 23-40. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Atención a la diversidad. Quinto Semestre*. SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/aald_lepree

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013b). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto Semestre*. SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_avyt_lepree

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013c). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (música, expresión corporal y danza). Quinto Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_mecyd_lepree

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013d). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: El niño como sujeto social. Sexto Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/encss_lepree

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013e). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Psicología del desarrollo infantil (0-12 años). Primer Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/pddi_lepree

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013f). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Atención a la diversidad. Quinto Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/aald_lepri

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013g). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/ea(vyt_lepri

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013h). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (música, expresión corporal y danza). Quinto Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/eamecyd_lepri

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013i). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Psicología del desarrollo infantil (0-12 años). Primer Semestre.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/pddi_lepri

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018a). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Desarrollo socioemocional y aprendizaje. Segundo Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0321b.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018b). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Desarrollo en la adolescencia. Primer Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0101b.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación socioemocional. Tercer Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1031.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019b). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Planeación y evaluación. Tercer Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0131-2_b.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación Inclusiva. Quinto Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1051.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020b). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Estrategias de trabajo docente. Cuarto Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1047.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020c). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Estrategias para el desarrollo socioemocional. Cuarto Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1044.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020d). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Neurociencia en la adolescencia. Cuarto Semestre.* SEP. https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0141.pdf

Downes, P. y Cefai, C. (2016). *How to tackle bullying and prevent school violence In Europe: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. Luxembourgo: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3fb78afb-c03d-11e6-a6db-01aa75ed71a1

Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana.* (6), 39-56. https://re-

vistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/2371

Ducoing, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación Normal de 1984. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 117-156. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Ducoing, P. (2013b). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 7-22. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Durdu, İ., y Şahin, S. (2017). Examining Teachers' Emotional Intelligence Related To Some Variables (A Case Of İzmir City Buca District), *Dokuz Eylül University, Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 5*(1), 44-58.https://search.proquest.com/docview/1927324403?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*, 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., y Weissberg, R. (2011). *State scan of social and emotional learning standards, preschool through high school.* CASEL. https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/state-learning-standards-to-advance-social-and-emotional-learning.pdf

Ekman, P. y Friesen, W. (1975). *Unmasking the Face.* Prentice-Hall

Erdoğdu, M. (2008). Research On Emotional Quotient In Terms Of Certaın Variables. *Electronic Journal of Social Sciences, 7*(23), 62-76.

Erylmaz, A., Satici, B., y Deníz E. (2020). A model of career adaptability for teachers: Emotional intelligence, goal setting, and striving for goals. *International Online Journal of Primary Education. (9)*1, 63-72. https://eric.ed.gov/?id=EJ1258468

Fernández P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 63-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754

Fernández, M. E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación*

con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/37740/

Fernández, M., Bravo, A., y Fernández, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 209-223. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131

Fernández, M., Bravo, A., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Prescholar Teachers: Implications for Teacher Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1), 209-223. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social, 1,* 255-259.https://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_y_Extremera_N_2003_En_qu%C3%A9_piensan_las_mujeres_para_tener_un_peor_ajuste_emocional_Encuentros_en_Psicolog%C3%ADa_Social_1_255_259

Flores, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, *10*(19), 97-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367

Fragoso, F. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. (2*). 231-239. http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1334

Fragoso, R. (2014). Competencias Emocionales en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *1*(6), 1-26. http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/328

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, *6*(16), 110-125. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006

Funaro, R. y Ruiz, J. J. (2015). El gran trabajo de educar a los más pequeños. *Ideas para el desarrollo en las Américas del Banco Interamericano de Desarro-*

llo. 38, 1-12. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Ideas-para-el-Desarrollo-en-las-Am%C3%A9ricas-(IDEA)-Volumen-38-Septiembre-diciembre-2015-El-gran-trabajo-de-educar-a-los-m%C3%A1s-peque%C3%B1os.pdf

Fundación Botín. (2015). *Emotional and Social Education. International Analysis*. Fundación Botin. https://www.centrobotin.org/investigacion/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional-2015/

Gaeta, M.L. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(2), 13-25. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M., y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de inteligencia. En Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (pp. 243-259). Paidós Ibérica.

Gardner, H., y Hatch, T. (1989). The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*, 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X018008004

Glennie, E. J., Rosen, J. A., Snyder, R., Woods-Murphy, M., y Bassett, K. (2017). *Student Social and Emotional Development and Accountability: Perspective of Teachers*. National Network of State Teachers of the Year. https://eric.ed.gov/?id=ED581290

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.

Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950

Gómez, M. E. (2016). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa, 17*(74), 143-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es.

González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, *35*, 151-164. https://rieoei.org/RIE/article/view/881

Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist, 93*, 330-339. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x

Guilford. J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Hall, G. E., y Hord, S. M. (2001). *Implementing change: patterns, principles and potholes*. Allyn & Bacon.

Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Debate.

Hecaen, H., y Albert, M. L. (1978). *Human neuropsychology*. Wiley.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc, 1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis*. México: SEP. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. 12. https://historico.mejoredu.gob.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Informe 2018*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018c). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018d). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016). Informe nacional de resultados*: INEE. https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/civica/resultados-civica/

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9). *The G. Stanley Hall lecture series* (p. 39–73). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10090-002

Jeloudar, S., Yunus, A., Roslan, S. y Nor, S. (2011). Teachers' Emotional Intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and students perceptions. *Journal of Psychology*. 2(2), 95-102. https://doi.org/10.1080/09764224.2011.11885468

Johnson-Laird, P. y Oatley, K. (2004). Cognitive and social construction in emotions. En Lewis, M. y Haviland-Jones, J. (Eds.), *Handbook of emotions* (2a. ed., pp.458-475). Nueva York: The Guilford Press.

Jones, S.M., Barnes, S.P., Bailey, R., y Doolitle, E.J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The future of children. (27)*1, 49-72. https://eric.ed.gov/?id=EJ1144815

Jukes, M., Gabrieli, P., Loti, N., Nsolezi, F., Jeremiah, G., Tibenda, J. y Bub, K. (2018). Respect is an Investment: Community Perceptions of Social and Emotional Competencies in Early Childhood from Mtwara, Tanzania. *Global Education Review, 5*(2), 160-188. https://eric.ed.gov/?id=EJ1183919

Kaiser, H. F. (1974) An index of factor simplicity. *Psychometrika, 39* (1) 31-36.

Klapp, A., Belfield, C., Bowden, B., Levin, H., Shand, R. y Zande, S. (2017). A benefit-cost analysis of a Long-term intervention on social and emotional learning in compulsory school. *International Journal of Emotional Education*, 9 (1), 3-9. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137973.pdf

Kotter, N. y Mayer, N. (1992). The limbic system: A review of its empirical foundation. *Behavioral Brain Research.* 52, 105-127. https://doi.org/10.1016/S0166-4328(05)80221-9

LaBar, K., LeDoux, J., Spencer, D. y Phelps, E. (1995). Impaired fear conditioning following unilateral temporal lobectomy in humans. *Journal of Neuroscience.* 15, 6846-6855. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.15-10-06846.1995

Lane, R. D., Reiman, E. M., Bradley, M. M., Lang, P. J., Ahern, G. L., Davidson, R. J. y Schwartz, G. E. (1997). Neuroanatomical correlates of pleasant and unpleasant emotion. *Neuropsychologia, 35*, 1437-1444. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(97)00070-5

Lang, P. J. (1968). *Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a cons-*

truct. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (p.90–102). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10546-004

Lang, P., Bradley, M. y Cuthbert, B. (1999). Motivated attention: Affect, activation and action. En Lang, P, Simons, F. y Balaban, M (Eds.), *Attention and orienting: Sensory and motivational procesess* (pp. 97-135). New Jersey: LEA.

Larios-Gómez, E. (2016). VALORES EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE-TUTOR EN LA ESCUELA PREPARATORIA.

Larios-Gómez, E., Giuliani, A. C., & Pizzinatto, N. K. (2018). Perspectiva brasileña: el diseño de la investigación en marketing desde el método científico. En E. Larios-Gómez, E. Vázquez, & A. C. Giuliani. (Coords). Pearson

Larios-Gómez, E., Ramírez, J. M., & Rodrìguez, S. E. (2017). PESQUISA DE MERCADO EM MARKETING, ANÁLISE COMPARATIVA COM O MÉTODO CIENTÍFICO DA EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DE GESTÃO. Revista de Administração da Unimep, 15(4), 179-204.

Layard, R., Clark, A., Cornaglia, F., Powdthavee, N. y Vernoit, J. (2014). What predicts a successful life? A life-course model of well-being. *The Economic Journal.* 124(580), pp. 720– 738. https://doi.org/10.1111/ecoj.12170

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Planeta Ariel.

León, O. G., & Montero, I. (2003*). Métodos de investigación: en psicología y educación.* (3ra ed.). McGraw-Hill.

Levin, R. I. y Rubin, D. S. (2004). *Estadística para administración y economía* (7ma ed.). Pearson Educación.

Ley General de Educación (2018). México: Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Ley General de Educación (2019). México: Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

López, N. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Rialp.

Lumley, M., Gustavson, B., Partridge, R., y Labouvie-Vief, G. (2005).

Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion, 5*(3), 329-342. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.329

MacLean, P. (1952). Some psychiatric implications of the physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. 4407-418. https://doi.org/10.1016/0013-4694(52)90073-4

MacLean, P. (1970). The triune brain: Emotion and the scientific bias. En Schimitt, F. (Ed). *The neurosciences: Third study program* (pp. 336-348). New York: Rockefeller University Press.

Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados*. Pearson Educación.

Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Mateo, M., Buenadicha, C., Bustelo, M., Duryea, S. Heredero, E., Rubio, M., Rucci, G. y Becerra, L. (2019). Habilidades del siglo XXI: *Desarrollo de habilidades transversales en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0001574

Mateos-Aparicio, G. y Martín, M. (2002). *El análisis de la varianza en la investigación comercial*. Prentice Hall.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31) Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019

McClelland, D. (1961). *The achiving Society*. Van Nostrand.

Merchán, I. y González, J. (2016) Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz. En J. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano, y A. Rodríguez. (2016) Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones: Ediciones Universidad de San Jorge. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574500

Mestre, J. M., Brackett, M. A., Guil, R., y Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: Definición, Evaluación y Aplicaciones desde el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero, F. Marti-

nez-Sanchez y J. A. Huertas (Eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 407-438). McGRaw Hill.

Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *30*(1), 11-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101

Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra P., Pastor, M., Tormo, M., Ramírez, I., Hernández, M., Blasa, M., Fernandez, M. y Vila, J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El International Affective Picture System (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 52(1), 55- 87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498153

Montoya Suárez O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia Et Technica, 1*(35). https://doi.org/10.22517/23447214.5443

Mora, J. A. y Martin, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, *28*(4), 67-92. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677

Moreno, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 23-48. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Morua, J., & Larios, E. (2016). Epistemología y accionabilidad en las ciencias de gestión. E. Larios-Gómez, & A. Giuliani, Administración. Un enfoque latinoamericano México-Brasil (págs. 287-299). México: Pearson.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(25), 17-34. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

OCDE (2012). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Ediciones OCDE. https://doi.org/10.1787/9786070118265-es

OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional*

Skills. Canadá: UIS. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

OCDE (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo*. Ediciones OCDE.

OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. España: Fundación Santillana. https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Evaluación del programa Construye T. Informe final de la primera fase de la Evaluación de Procesos.* Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*. México: Siglo XXI Editores.

Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press.

Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *13*(1), 1-13. http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/neurobiologia%20de%20las%20emociones.pdf

Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*. 42 (1), 107-113. DOI: 10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113

Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe, 32*(2), 268-285. http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5798

Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas*, (247-274). Pirámide.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, (6)*15, 437-454.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(2), 145–153. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102

Paradiso, S., Johnson, D. L., Andreasen, N. C., O'Leary, D. S., Watkins, G. L., Ponto, L. L. y Hichwa, R. D. (1999). Cerebral blood flow changes associated with attribution of emotional valence to pleasant, unpleasant, and neutral visual stimuli in a PET study of normal subjects. *American Journal of Psychiatry, 156,* 1618-1629. https://doi.org/10.1176/ajp.156.10.1618

Pedrera, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.* (Tesis Doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura. http://dehesa.unex.es/handle/10662/6034

Pérez, E. R., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2*(1), 58-66.

Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*. 10(24), 23-44. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941

Pérez, N., y Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 13*(1), 121-131.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A). *Revista española de Orientación y Psicopedagogí*a, 21(2), 367-379. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539

Pérez-Escodia, N. (2016) Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. 690-705. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574500

Perry, C., y Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*. 10, 443-454. DOI: 10.1007/s11218-007-9025-z

Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6

Pilis, A., y Özbaş, S. (2014). According to Perceptions Evaluation of Emotional Intelligence Skills of School Administrators. *Near East University Social Sciences Institute Journal, 2*(2).

Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.

Ponce, M. (2010). *Las competencias en educación superior. Origen, definiciones, diseño curricular y evaluación.* México: Docentes en acción.

Poulou, M. (2017) Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*. 9 (2), 72-89. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197559.pdf

Rains, G. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Reyes, R. y Zúñiga, R. (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial.* México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: Desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 51-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021

Ruiz, V. y Browerman, J. (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión: "Construye T", una alternativa para la juventud mexicana*. México: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 35-66). Basic Books,

Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. The Guilford Press

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. BarOn, y J. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey Bass.

Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*. 5, 97-121. https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385

Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 17-19). Pirámide.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9(3),* 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications.* Basic Books.

Sánchez, M. (2007). *Inteligencia Emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental.* Universidad Castilla-La Mancha. https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/982

Sánchez-Navarro, J. P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de psicología, 20*(2), 223-240. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036940

Sato, W., Yoshikawa, S., Kochiyama, T. y Matsumura, M. (2004). The amygdale processes the emotional significance of facial expressions: an fMRI investigation using the interaction between expression and face direction. *NeuroImage*, 22, 1006-1013. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.02.030

Scott, E. (2018). Towards a Cross-Cultural Conceptual Framework for Researching Social and Emotional Education. *IAFOR Journal of Education.* 6(3), 111-127. https://eric.ed.gov/?id=EJ1198677

Scott, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*. 11(1), 31-48. https://eric.ed.gov/?id=EJ1213640

Secretaria de Educación Pública. (1984). *Plan de estudios. Licenciatura en educación Normal.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria). Propuesta de perfil de egreso.* México: SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277

Secretaria de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para Educación Integral: Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. http://creson.edu.mx/modeloeducativo/Primaria%202018%20Modelo%20Educativo/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017c). *Aprendizajes Clave para Educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017d). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.* SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017e). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2017f). *Ruta para la implementación del modelo educativo.* SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232636/10_Ruta_de_implementacio_n_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2018a). *La estructura del sistema educativo mexicano.* Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

Secretaria de Educación Pública. (2018b). *Programa Construye T 2014–2018*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

Secretaria de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. ACUERDO EDUCATIVO NACIONAL*. SEP.

Sifneos, P. E. (1967). Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases. *Acta Medicina Psychosomatica, 21*, 133-136.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Subsecretaria de Educación Básica y Normal (2002b). *Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales. Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3° y 4° semestres*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002a). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales. Desarrollo de los Adolescentes II Crecimiento y Sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2010). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009b). *Programa de estudio 2009, Primer grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009c). *Programa de estudio 2009, Segundo grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009d). *Programa de estudio 2009, Tercer grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009e). *Programa de estudio 2009, Cuarto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009f). *Programa de estudio 2009, Quinto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009g). *Programa de estudio 2009, Sexto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011a). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011e). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011f). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011g). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011h). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011i). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011j). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011k). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Educación Física*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011l). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. SEP.

Sutton, E. S., y Wheatley, K. F. (2003). Teacher emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026131715856

Székely, M. y Flores, I. (2018). *Educación y desarrollo en México: una historia de baja capacidad de aprovechamiento del capital humano*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0001428

Taras, V., Kirkman, B. y Steel, P. (2010). Examining the impact of Culture's consequences: a threedecade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*. 95(3), 405-39. https://doi.org/10.1037/a0018938

Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2014). The Relationship Between Emotional Intelligence, Communication Skılls And Academıc Achievement: An Application On Universıty Students. *ASSAM International Refereed Journal, 2*(3), 45-58.

Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha.

International Journal of Medical Education. (2), 53-55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL. https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *What is SEL*. CASEL. http://www.casel.org/what-is-sel/

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper´s Magazine*, *140*, 227-235.

Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*. 10(5), 307-322. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026

Vargas. F. (2004). *Cuarenta preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/ OIT). https://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/40-preguntas-sobre-competencia-laboral

Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socioemocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere. (48)*14. 137-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656476

Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin, 37*, 444-445.

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en

Winterton, J., Delamare, F. y Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

Young, A. W., Aggleton, J. P., Hellawell, D.J., Johnson, M., Broks, P.

y Hanley, J.R. (1995). Face processing impairments after amygdalotomy. *Brain: A journal of Neurology*, *118(1)*, 15-24. https://doi.org/10.1093/brain/118.1.15

Zins, J. E. Weissberg, R. P. Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zinsser, K. M. y Dusenbury, L. (2015). Recommendations for Implementing the New Illinois Early Learning and Development Standards to Affect Classroom Practices for Social and Emotional Learning. Early Childhood Research & Practice, 17(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ1072345

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4* (2), 1-19. http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html.

Data in marketing brief 4

Competencias emocionales en los estudiantes universitarios de escuelas públicas: un comparativo México-Brasil-Colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[8], Dr. Rumenning Abrantes dos Santos[9] y Mtra. Martha Eugenia Obregón Arguello[10]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de Data in Marketing Brief (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre competencias emocionales en los estudiantes de las escuelas normales públicaS. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia respecto al desarrollo de las competencias emocionales en jóvenes universitarios durante el Covid-19. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2020.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas en línea (Google Form), por teléfono e in situ. En São Paulo Brasil y en Bogotá Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (Facebook,

8. México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx

9. Brasil: professor da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína - UFT

10. Colombia: profesora investigadora en universidades de Bogotá en Colombia. Maestría en Educación por la Corporación Universitaria Minuto De Dios –UNIMINUTO, Maestra en Educación y Par académico del Ministerio de educación Superior en Colombia, meobregon@gmail.com

Twitter y WhatsApp). Las muestras estuvieron compuestas por 250 alumnos universitarios tanto en Brasil como en Colombia. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

El propósito de este estudio es explorar y analizar el desarrollo de las competencias emocionales en jóvenes universitarios durante el Covid-19 en México, en relación con Brasil y Colombia.

Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1. Respecto a las diferencias en desarrollo de las competencias emocionales en jóvenes universitarios. La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de .890 para Colombia, 0. 781 para México y de 0.830 para Brasil.

Tabla 1. Competencias emocionales en jóvenes universitarios en México, en relación con Brasil y Colombia.

Variables			País		
			México	Brasil	Colombia
Categoría	Código	Ítem	Media		
Dimensión conciencia emocional					
Toma de conciencia de las propias emociones	B1_7	A menudo me siento triste sin saber el motivo.	2.91	3.10	3.0
Comprensión de las emociones de los demás	B2_20	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	3.63	3.90	3.79
Dar nombre a las emocionales	B3_29	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	3.40	3.90	3.50
Dimensión regulación emocional					

Toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento	C1_2	Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida.	3.90	3.10	3.05
	C1_30	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	3.33	3.90	3,79
Regulación emocional	C2_10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso/a y me equivoco.	3.37	3.89	3.20
	C2_23	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	2.82	3.50	3.10
	C2_25	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.	3.00	3.70	3.50
Habilidades de afrontamiento	C3_19	Me desanimo cuando algo me sale mal.	2.58	3.50	3.20
	C3_13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.	3.56	3.40	3.00
	C3_35	Me resulta difícil relajarme.	3.04	3.60	3.59
Expresión emocional	C4_24	Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	3.46	3.45	3.30
	C4_34	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.	3.33	3.00	3.10
Competencia para autogenerar emociones positivas	C5_37	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.	3.77	4.0	4.0
	C5_40	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/ positivas.	3.74	3.90	3.40
Dimensión autonomía emocional					
Actitud positiva	D1_1	Me siento una persona feliz.	4.11	4.40	4.10
	D1_6	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir.	2.70	2.50	2.50

Autoestima	D2_3	Estoy contento conmigo mismo/a.	3.96	4.10	4.00
Automotivación	D3_39	Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.	4.24	4.35	4.25
	D3_4	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.	3.90	4.00	3.90
Autoeficacia emocional	D4_17	Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	3.01	3.80	3.40
Responsabilidad	D5_27	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	3.80	3.90	3.84
Resiliencia	D6_28	Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí.	3.67	4.20	3.65
Dimensión competencias sociales					
Practicar la comunicación expresiva	E1_9	Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil.	3.31	4.39	3.90
	E1_36	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.	3.23	3.40	3.23
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	E2_11	Hablar con personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso/a.	3.16	4.20	3.56
	E2_12	Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas.	2.81	2.99	2.78
	E2_16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.	2.46	3.00	3.10
Respeto por los demás	E3_21	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien.	4.14	4.09	4.03
Practicar la comunicación receptiva	E4_22	Noto si los otros están de mal o buen humor.	4.20	4.45	4.67

Prevención y solución de conflictos	E5_26	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.	2.28	2.59	2.40
Asertividad	E6_31	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	2.96	3.10	3.00
	E6_44	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	4.32	4.32	4.23
Compartir emociones	E7_33	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.	2.75	3.90	2.90
Comportamiento prosocial y cooperación	E8_42	Tengo muchos amigos.	3.11	3.89	3.34
	E8_43	Puedo hacer amigos con facilidad.	3.28	3.70	3.50
Dimensión competencias para la vida y el bienestar					
Fijar objetivos adaptativos	F1_5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	4.49	4.90	4.55
	F1_8	Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	3.40	3.90	3.45
Toma de decisiones	F2_14	Me asustan los cambios.	2.68	2.30	2.50
	F2_41	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	3.70	3.98	3.45
Bienestar subjetivo	F3_15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.	2.63	3.60	2.59
	F3_32	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.	3.04	3.89	3.10
Buscar ayuda y recursos	F4_18	Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.	3.71	3.50	3.59
	F4_38	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.	3.75	3.60	3.50
Dimensión Autosuficiencia emocional en el aula					

Manejo de emociones	G1_45	Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos.	4.24	4.50	4.60
Resolución del problema	G2_46	Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.	4.17	4.35	4.32
contribución al desarrollo emocional	G3_52	Me siento preparado/a como futuro/a docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.	3.87	3.80	3.88
expresión de emociones	G4_53	Como practicante y futuro docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo	4.01	4.10	4.14
estrategias de autorregulación	G5_54	Como futuro docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales fuertes dentro del salón de clases	3.93	4.00	4.01
Dimensión conciencia de las competencias emocionales en la docencia					
Desarrollo emocional del alumnado	H1_48	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.	4.83	4.98	4.89
Formación continua	H2_50	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.	4.66	4.67	4.89
Dimensión percepción del alumnado sobre la institución					

Participación del profesorado	I1_47	Dentro de las clases, identifico que mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.	3.41	3.50	3.70
Participación de la Escuela Normal	I2_49	Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.	3.47	3.50	3.45
	I3_51	Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional- afectivo.	3.30	3.59	3.54

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25).

Capítulo 5
Convivencia escolar en el aula en la escuela secundaria desde de la gestión educativa, el liderazo y el clima escolar

Dra. Juana Larios Gómez[11] y Dr. Emigdio Larios-Gómez[12]

1. Antecedentes

1.1 La gestión educativa estratégica en instituciones educativas

La administración y la gestión tienen un común denominador, ya que estas se emplean para la eficiencia, eficacia y efectividad de organizaciones. La actual investigación se centra en cuatro organizaciones públicas. Según Robbins (2015), una organización es aquel grupo de personas que está integrado de forma consciente para cumplir con propósitos específicos. Las organizaciones que se menciona en la investigación brindan un servicio de nivel secundaria. Si nos remontamos poco más de veinte años atrás, Hall (1996) a través de su investigación donde compila conceptos y tipos de organizaciones y propone que es una organización:

> Una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinaciones de membresías; esta conectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (p. 33).

11. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Puebla UniPuebla, Maestra en Desarrollo Educativo y Licenciada en Ciencias Sociales en la Normal Superior del Estado de Puebla, larios_64@yahoo.com.mx

12. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx

Una organización educativa cuenta con niveles de autoridad definidos, debido a que está delimitada la función directiva y docente; además, tienen cabida distintas formas de comunicación entre los actores, porque no existe solo medios, sino también ritos. En una institución educativa, su principal meta es el aprendizaje de los estudiantes que se refleja en resultados para el progreso de la sociedad. Por otro lado, Ramió (2016), agrega que las organizaciones tienen dinámicas, políticas y mitos propios, así como valores e ideología, es decir, realidades que fijan sus propios parámetros culturales, lo que las hace una entidad social. Lo anterior refleja que los miembros de las organizaciones si bien no estipulan de forma escrita la dinámica, sí lo hacen a través del comportamiento de los individuos, donde la suma de cada uno hace de la organización una entidad social. El mismo Robbins (2015) propone que las organizaciones comparten tres características esenciales:

1) tienen un propósito definido;
2) cuentan con una estructura deliberada;
3) y finalmente, personas.

Dentro de este orden de ideas, las organizaciones educativas cuentan con un propósito claro: el aprendizaje de los estudiantes; en cuanto a la estructura, en el caso específico de organizaciones educativas, es estricta, porque cada actor tiene una responsabilidad apegada a un horario fijo; por último, son las personas las que crean, dan sentido y estructura a la organización, es a través del recurso humano que las metas se cumplen.

Ramió (2016), por su parte, propone que una organización pública, como lo es una institución educativa, cuenta con tres ámbitos que hace que las organizaciones tengan una imagen más completa y ordenada:

a) ámbito sociotécnico, el cual agrupa los elementos clásicos de una organización tales como el entorno, los objetivos, las estructuras, los recursos financieros y materiales y los procesos administrativos;

b) ámbito político-cultural, existen actores intraorganizativos (unidades, grupos e individuos) que tienen objetivos propios y diversos y que, a su vez, pugnan por dominar espacios compartidos e influenciar en procesos de toma de decisión, lo que conlleva a lógicas de conflicto, esto hace que las organizaciones públicas sean realidades políticas;

c) ámbito de control y mejora, se destaca que las organizaciones controlan (elementos, procesos y actuaciones) y revisan si las dinámicas atienden a todo lo que previamente se ha establecido y programado.

Por lo anterior, se diseñan sistemas de información y control de elementos organizativos; además, si es necesario, se impulsa el cambio y la mejora organizativa. Con base en esto, el autor propone que las organizaciones públicas están en una constante transformación

La administración como elemento fundamental que contribuye al éxito de las organizaciones es una ciencia que tiene un carácter universal, porque "es necesaria en organizaciones de todo tipo y tamaño, en todos los niveles organizacionales, en todas las áreas de la organización, y en las organizaciones de cualquier lugar del mundo" (Robbins, 2015, p. 17). Por tal motivo, para una escuela donde el objetivo principal es el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental que la administración sea empleada de forma coherente por parte de los directivos educativos.

La administración no tiene una definición única. Valdivieso y Villa (2006) mencionan que es posible identificar por lo menos tres grupos de definiciones a través de diferentes visiones. La primera definición ve a la administración desde el punto de vista de un proceso; la segunda, lo hace tipificándola como una práctica; el tercer grupo, propone elementos que completan el significado de administración. Dicha clasificación emplea la tipificación propuesta de Volberda (1998) que se pronuncia por una aproximación clásica, moderna y postindustrial.

Existen autores que ven a la administración desde el enfoque de proceso (Ballina, 2000; Bateman y Snell, 2001; Certo, 2001; Chiavenato, 2001; Griffin y Ebert, 2005), esta visión implica planear, organizar, dirigir y controlar. Ballina (2000) define administración como el "proceso en el que, para complacer a los clientes, se dirigen recursos humanos, materiales y financieros para conseguir objetivos determinados" (p.3). Continuando en la misma línea, Chiavenato (2001) propone que la "administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el empleo de los recursos organizacionales para conseguir determinados objetivos con eficiencia y eficacia" (p. 3). En esta aportación, Chiavenato no solo destaca el proceso administrativo; además, agrega que con los recursos que cuenta la organización se deben alcanzar los objetivos, puntualizando, de forma eficaz y eficiente.

En cuanto a Bateman y Snell (2001) mencionan que, en efecto, la administración es un proceso que involucra gente y recursos con el fin

de alcanzar las metas organizacionales; asimismo, señalan que el proceso administrativo comprende planeación, organización, dirección y control, y que si estas actividades se ejecutan de forma correcta el gerente habrá alcanzado la eficiencia y eficacia. Por otro lado, Certo (2001) propone que la administración es aquel proceso de lograr metas de la organización a través de la gente y de otros recursos organizacionales (P. 6). En el caso de Griffin y Ebert (2005) definen esta ciencia como el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar recursos de información, humanos, financieros y físicos con la finalidad de alcanzar metas (p. 158). Con base en la información recopilada, la administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar recursos humanos, materiales y financieros con la finalidad de alcanzar las metas esenciales de la organización de forma eficiente y eficaz.

Por otro lado, la administración es una práctica específica que convierte a un gran un número de personas en un grupo eficiente y productivo, orientado a conseguir metas (DuBrin, 2000; Dávila, 2001 y Koontz y Weinrich, 2004). Dávila (2001) propone que la administración es una práctica esquematizada para manejar los recursos con los que cuenta una organización y con estos lograr objetivos, para lo cual se ejercen elementos administrativos como planear, coordinar, dirigir y controlar (p. 7).

1.1.1 El Proceso administrativo

Por lo anterior, sabemos que la administración es un proceso que implica el buen manejo de los recursos humanos, materiales y financieros, para alcanzar los objetivos organizacionales a través del proceso administrativo. Esto último es un elemento de gran relevancia en la administración. El proceso administrativo es: planear, organizar, dirigir y controlar (Luna, 2014, p. 36). Este proceso permite establecer objetivos, delegar responsabilidades, coordinar y verificar si el fin se concreta. Para que las organizaciones de cualquier tipo alcancen sus objetivos es esencial que los elementos de la administración sean considerados como un conjunto (Chiavenato, 2001), en donde se establezcan los objetivos y estrategias, se instauren las obligaciones, se dirija todos los recursos existentes y se retroalimente para empezar, nuevamente, el ciclo. Son diversos autores que establecen que el ciclo administrativo se divide en cuatro (Chiavenato, 2001; López, 2012; Sánchez, Parra y Naranjo, 2014; Artega-Coello, Intriago-Manzaba y Mendoza-García, 2016;), por lo que para la presente investigación se omitirá un quinto elemento.

Para Chiavenato (2001) el proceso administrativo es un medio en el que se integran diversas actividades para lograr los objetivos establecidos por las organizaciones; gracias a su efecto sinérgico es un sistema en el que el todo es mayor que la suma de sus partes. Desde este enfoque, el proceso administrativo es cíclico por acciones conjuntas e interconectadas, donde cada una de las partes es de gran importancia dentro del ciclo. Así, el proceso administrativo es una serie de pasos conformado por planeación, organización, dirección y control. López destaca que la administración al ser un proceso tiene una ventaja "porque cuando se realiza el control se obtienen desviaciones entre lo planeado y lo realizado, estas sirven de retroalimentación para la nueva planeación" (p. 53).

Es por ello por lo que el fin del proceso administrativo es el cumplimiento de los objetivos organizacionales a través de la eficacia y la eficiencia; como consecuencia, cada elemento repercute en el otro (Sánchez, Parra y Naranjo, 2014). por tanto, es un ciclo en el que se debe actuar de forma efectiva, haciendo sinergia con cada elemento para conseguir el o los objetivos organizacionales. Finalmente, en cuanto a la definición del proceso administrativo Lourdes Munch (2017) destaca que es el "conjunto de fases o etapas sucesivas a través de las cuales se efectúa la administración, que se interrelacionan y forman un proceso integral" (p.18). Por lo anterior, y junto con los aportes de los demás teóricos, el proceso administrativo es un conjunto de elementos interdependientes con sinergia que buscan lograr objetivos de forma efectiva; los elementos son: Planeación, organización, dirección y control.

1.1.2 Planeación

Sin duda, las organizaciones no funcionan sin tener conocimiento de sí mismas, por lo que, para conocer su punto de partida, así como su punto de llegada es necesario que planee. El primer elemento interdependiente es la planeación. Con base en Chiavenato (2001) es "una actividad racional que implica identificar las oportunidades y amenazas del ambiente donde opera la empresa, así como evaluar las limitaciones y fortalezas" (p. 145) de la organización. Añadiendo, Münch (2017) destaca que la planeación es:

> …la determinación de escenarios futuros y del rumbo hacia donde se dirige la empresa, de los resultados que se pretende obtener para minimizar riesgos y definir las estrategias para lograr el propósito de la organización con una mayor probabilidad de éxito (2017, p. 20)

Es decir, la planeación determina la posición en la que se quiere estar considerando elementos tanto internos como externos de la organización y sustentando en estrategias el objetivo a alcanzar; un plan debe ser flexible para poder reorientar las acciones para el objetivo. Es por esto que la planeación debe considerar elementos fundamentales para poder elaborarla, López (2012) describe siete. a) definir propósitos, pronósticos, objetivo y estrategias a seguir; b) establecer políticas, procedimientos y métodos de desempeño; c) elaborar programas para lograr los objetivos; d) elaborar presupuestos; e) Establecer las condiciones y suposiciones bajo las cuales se hará el trabajo; f) establecer el plan general y g) anticipar los posibles problemas futuros (p.57-58). Estos elementos buscan establecer la actuación de la organización durante un periodo de tiempo en donde es importante enfocarse en lograr los resultados esperados.

1.1.3 Organización

Para que la planeación se ejecute, la organización agrupa personas y estructura todos los recursos organizacionales, para lograr los objetivos propuestos; (Chiavenato, 2001). Esta parte del proceso permite definir tareas y responsabilidades. Organizar permite "agrupar, estructurar, organizar y sincronizar (…) recursos y habilidades (…) (2001, p. 202). Esto ayuda a que cada actor de la organización tenga claridad respecto de lo que se espera de él. Münch (2017) amplía aún más el término de organización en el proceso administrativo y menciona que "consiste en el diseño y determinación de las estructuras, procesos, funciones y responsabilidades, el establecimiento de métodos y la aplicación de técnicas tendentes a la simplificación del trabajo" (p. 20). Bajo la perspectiva de ambos teóricos, la organización es de gran relevancia, porque es en esta fase en la que se determinan a los agentes responsables, creación de grupos, así como las tareas y métodos para cada miembro de la organización.

Tal es la relevancia de este elemento administrativo dentro del proceso que, de no estar presente, se pueden tener complicaciones dentro de las organizaciones, principal y evidentemente la de no alcanzar los objetivos, porque los colaboradores no saben qué hacer. Ante este escenario López (2012) destaca las actividades de la organización: 1) Dividir y subdividir el trabajo, creando áreas y departamentos; 2) definir el organigrama, con niveles de autoridad, comunicación y delegación; 3) Definir las actividades a realizar, así como los conocimientos y actitudes del

puesto; 4) Colocar a individuo en el puesto adecuado; 5) Proporcionar las condiciones necesarias para que cada área opere como instalaciones, recursos tecnológicos, financieros y humanos. Estas cinco actividades buscan la efectividad de la organización.

1.1.4 Dirección

El tercer elemento está destinado al gerente, director o líder, y se le conoce a este elemento administrativo como dirección. López (2012) señala que la dirección debe asegurar el logro de los objetivos a través de influir en las personas de menor jerarquía. De esta forma, los actores que se ubiquen por debajo del puesto jerárquico del líder deben realizar los procesos anteriores (planeación y organización) en un proceso guiado por este. Chiavenato (2001) destaca que la función directiva está relacionada con la manera en cómo se alcanzan objetivos mediante las acciones de las personas que forman la organización; menciona, también, que una vez que la planeación y la organización están definidas, la dirección se debe ocupar de la ejecución de las operaciones y el logro de los objetivos; lo que evidencia que la dirección se refiere a las relaciones interpersonales para con los colegas de menor jerarquía. La dirección es tan importante porque necesita de elementos puntuales como liderazgo y supervisión que permitan que se logre lo planeado.

Como la dirección supervisa que se ejecute lo hecho en las etapas anteriores, Munch (2017) añade que esto se hace mediante la orientación y conducción de los recursos, además de ejercer liderazgo hacia el logro de la misión y visión de la organización. Por consiguiente, este proceso debe contar con elementos que permitan el óptimo desempeño de la persona al mando.

1.1.5 Elementos de la dirección

Los elementos que permiten que se realice de forma adecuada la dirección son 1) comunicación; 2) motivación; 3) supervisión: 4) Autoridad; liderazgo; 6) toma de decisiones. Es importante destacar que estos elementos no tienen secuencia definida por lo que se pueden presentar de forma indistinta (López, 2012). De esta forma, todos los elementos son importantes, porque en el caso de la comunicación permite al director informar sobre las actividades y resultados; la motivación moviliza a los actores en el logro de los resultados; en cuanto a la supervisión, su relevancia radica en la observación para que las actividades planeadas se ejecuten de forma correcta, de lo contario, debe instruir para mejorar

la actividad; respecto a la autoridad, el líder debe tener la capacidad de ordenar a los colaboradores con el fin de ejecutar las acciones planeadas y, de necesitarlo, delegar dando actividades y responsabilidades.

En cuanto al liderazgo, es importante mencionar que deriva de las relaciones interpersonales con los demás, es decir la influencia que se ejerce sobre otros para conseguir resultados; en cuanto a la toma de decisiones de un directivo, la importancia surge de tomar elecciones en beneficio de los demás, pero que logren resultados.

1.1.6 Control

Debido a que las organizaciones necesitan resultados y que las fases anteriores (planeación, organización y dirección) no garantizan llegar a estos, el control, cuarto elemento del proceso administrativo, cobra gran relevancia porque "es la fase del proceso administrativo a través de la cual se establecen estándares para evaluar los resultados obtenidos, con el objeto de corregir desviaciones, prevenirlas y mejorar continuamente las operaciones" (Munch, 2017, p. 20) Con lo establecido por Munch, el control, busca que el proceso sea efectivo, se cumpla y se lleve a cabo el trabajo de los colaboradores a través de estándares y mediciones.

Chiavenato (2001) añade que el control beneficia la evaluación y medición de los resultados de las organizaciones derivada de los elementos anteriores; además, resalta que la esencia del control es supervisar si la actividad controlada alcanza o no los resultados esperados. En este sentido el proceso administrativo converge con los resultados organizacionales a través del control, porque evalúa con base en estándares el desempeño de todas las áreas, departamentos y personas. Debe señalarse que los elementos del control favorecen, en general el proceso, estos son: a) relación con lo planeado, es decir, la congruencia entre lo planeado, lo ejecutado y los estándares; b) medición, son los estándares que se establecen para alcanzar los objetivos; c) detectar desviaciones, conocer los errores a través de los estándares previamente definidos; d) establecer medidas correctivas, lo que posibilita redireccionar las actividades para alcanzar los fines de la organización.

La administración es una disciplina amplia que se puede tipificar en pública, privada y no lucrativa, esta última puede ser privada o pública. Con base en Hernández (2014) solo existe una administración aplicada a todas las organizaciones en las que, claro, existen semejanzas y diferencias. Las principales similitudes son: (a) la administración pública y privada comparten tanto los principios como las teorías de la adminis-

tración; (b) ambas cuentan con diseños estructurales organizacionales; (c) tanto la pública como la privada cuentan con procesos organizacionales como el ejercicio del poder, la toma de decisiones, el cambio y la resistencia a este, la innovación, el liderazgo y el aprendizaje individual y organizacional. En cuanto a las diferencias, el mismo Hernández (2014) destaca: (a) el perfil de quien preside, ya que el público requiere de dotes más políticos mientras que el privado debe ser más un empresario; (b) los conceptos, principio, prioridades, teorías, métodos y modelos generales requieren de adecuación pertinente en cada caso.

1.2 La Administración y la Gestión educativa

Como sabemos la administración es un campo de estudio complejo, diverso y con elementos que nos permiten trasladarla a diferentes contextos. En el caso de la presente investigación se parte de la administración (pública) de una escuela en donde el objetivo es claro, el aprendizaje. Martínez (2012) señala que la función de la administración en una escuela es:

> …planificar, diseñar, e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio, para que responda a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, es decir, responsabilizarse de los resultados de este sistema (p. 11).

Si bien la administración es una ciencia de poco más de un siglo de antigüedad, aún más reciente es la administración educativa como disciplina científica, así lo afirma Madriz (2003) quien establece criterios epistemológicos para sustentar la naturaleza disciplinar de la administración educativa basándose en las perspectivas de Mario Bunge y Tomas Kuhn. La misma autora menciona que el objeto de estudio de la administración educativa es la organización educativa, porque que cada nivel educativo tiene exigencias, características y requerimientos distintos (p. 10).

En educación la administración puede ser igual en procesos a una empresa, pero por su naturaleza las escuelas tienen otros elementos que la diferencian claramente. Bello (2011) menciona que la administración cuando se centra en el ámbito educativo cambia sus acciones por actividades elocuentes al ámbito pedagógico, tales como proyectos, procesos, prácticas y estrategias pedagógicas que hacen posible la función de educar.

Por otro lado, añadiendo, Fernández y Rosales (2014) mencionan que la administración educativa es un proceso sistémico orientado a ofrecer servicios educativos efectivos y eficientes con apoyo de todos los miembros de la organización (p.8). Con lo anterior es claro que la administración educativa es un proceso en el que se subraya su rol central: alcanzar los resultados esperados de una institución educativa a través de saber manejar los recursos.

Lourdes Münch (2017) destaca que es un proceso en el que se coordinan y optimizan los recursos para lograr la máxima eficiencia, calidad y competitividad en el logro de sus objetivos (p. 15). Con la aportación de Munch la administración escolar debe puntualizar la coordinación entre los diferentes recursos para alcanzar, en esencia, la calidad en la escuela. Ahora que conocemos qué es administración, el proceso administrativo, así como la administración educativa, es de relevancia conocer uno de los temas centrales de esta investigación, la gestión educativa. En principio, el término gestión proviene del latín *gestio, gestiones",* compuesto de *gestus*, que se traduce como hecho, concluido, participio del verbo *genere* (hacer, llevar a cabo) y el sufijo *tio* (acción, efecto) (Cruzata y Rodríguez, 2016). Es decir, desde el origen epistemológico, la gestión nos remite a realizar acciones para concluir algo específico.

Partiendo de esto, es importante mencionar que no son pocas las definiciones de gestión y gran parte de ellas se centran en acciones que se deben realizar para conseguir la misión de la organización. Considerando lo anterior, la gestión comprende tanto a la planificación como a la administración, aunque en ocasiones se le denomine de una u otra manera, en esencia, apunta al hecho de lo que hay que realizar para estar a donde uno quiere llegar (Casassus, 2002). Por otro lado, Cruzata (2016) menciona que la gestión es un conjunto de acciones integradas para lograr un objetivo en un determinado tiempo; su principal característica es tener una visión amplia de posibilidades para resolver alguna situación o lograr un fin, y coincide con Casassus al mencionar que involucra a la administración y a la planeación, la primera como acción principal y a la segunda la relaciona con los objetivos por concretar.

Schmelkes (2002) corrobora que la gestión es una acción de carácter creativo, por lo que implica intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Con esto, la gestión no solo es planear y buscar que se ejecute el plan (intención), sino que, además, se deben dirigir a los sujetos implicados. También la autora refiere que la planeación escolar y el quehacer cotidiano de una institución se relacionan con la gestión porque

la planeación se va ejecutando en el quehacer cotidiano de la institución (Schmelkes, 2002).

La relevancia de la gestión en el presente trabajo de investigación es grande, por tal motivo es importante entender a fondo qué es la gestión. En la Tabla 1 se destacan, en primera instancia, las palabras acción, diligencias, disposición y organización, estas se enlazan, en una segunda parte, con proceso, medios, esfuerzos y recursos, para finalmente alcanzar un fin determinado, resultados y productos. De esta forma, podemos decir que la gestión es el conjunto de diligencias planeadas que involucra medios y diferentes recursos para alcanzar un determinado fin. Así, las organizaciones que constantemente cambian para bien hacen "uso de la gestión como elemento de mejora", (Farfán-Tigre, Mero-Delgado, Sáenz-Gavilanes, 2016, p. 181).

Tabla 1. Definiciones de Gestión

Autor (es)	Definición
Heredia (1988)	"acción y efecto de realizar tareas –con cuidado, esfuerzo y eficacia- que conduzcan a una finalidad" (p. 25)
Rementeria (2008)	"actividad profesional tendiente a establecer los objetivos y medios de su realización, a precisar la organización de sistemas, a elaborar la estrategia del desarrollo y a ejecutar la gestión del personal" (p. 1)
Mora (2007)	"conjunto de diligencias que se realizan para desarrollar un proceso o para lograr un producto determinado" (citado en Restrepe, 2008, p. 2)
Mintzberg (1984)	"disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado" (citado en Cruzata y Rodríguez 2016, p. 4).
Álvarez- Sánchez (2013)	"conjunto de actores que se reúnen y organizan alrededor de un objetivo compartido y las maneras para garantizar su realización" (Citado en Farfán-Tigre, Mero-Delgado, Sáenz-Gavilanes,2016, p. 180).

Fuente: Elaboración propia con información de los autores mencionados.

Así, las instituciones educativas por su relevancia siempre están en mejora para satisfacer las necesidades de los educandos, lo que permite que la gestión actúe en organizaciones educativas. Los gobiernos de todas las naciones quieren ver transformaciones en las escuelas, por lo que proponen la gestión educativa como una estrategia para visualizar cambios significativos y sistemáticos y sostenidos en todos los entornos, contribuyendo en el bienestar social y económico de una nación (Caldwell, 2005). Ante los cambios operados en la forma en cómo se concibe el ser humano, la gestión surge como evolución de la administración como disciplina social sujeta a tales cambios (Tigre, Delgado y Gavilanes, 2016). Uno de los principales retos para la humanidad es brindar una mejor educación a las nuevas generaciones; por tal motivo, la gestión cruza los límites empresariales para llegar al ámbito educativo.

Ahora bien, la investigación señala que la gestión educativa se clasifica en tres categorías, pero esto varía de autor en autor, por ejemplo, Solano (2005) menciona que son: educativa, escolar y pedagógica; mientras que Espeleta y Furlán (1992) cambian ligeramente esta clasificación y proponen la gestión: institucional, escolar y pedagógica. Esta última retomada por la SEP (2010) en su Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Por lo tanto, para esta investigación retomaremos los propuestos por Espeleta y Furlán, mismos que consideró la SEP en su Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

- Gestión institucional: De esta forma, la gestión institucional se refiere a cómo las organizaciones traducen lo establecido en las políticas. En el plano educativo, establece las directrices de acción de cada instancia administrativa. En este mismo orden de ideas, la gestión de instituciones educativas también es un proceso que apoya a la conducción de proyectos y acciones relacionadas entre sí, para promover y facilitar la consecución de intencionalidad pedagógica. En general, comprende acciones de carácter administrativo, gerencial. De política de personal, económico-presupuestales, de planificación de relación, programación y de orientación (SEP, 2010).
- Gestión educativa: Por otro lado, la gestión educativa busca desarrollar proyectos que estimulen la innovación a través de estrategias para lograr objetivos (SEP, 2010). De esta forma, la gestión educativa es el conjunto de estrategias establecidas en la planeación con el fin concretar los proyectos inherentes

a la escuela. Así, la cultura organizacional está conformada por directivos, docentes, demás actores y en las normas, instancias y factores que inciden en estos (SEP, 2001).

- Gestión pedagógica: La tercera categoría es la gestión pedagógica, en esta se concreta la gestión educativa en su conjunto y se relaciona con la forma en la que las y los docentes realizan los procesos de enseñanza, cómo asumen y traducen el currículo a la planeación didáctica, cómo evalúan y la manera en la que interactúan con los estudiantes y padres de familia para garantizar el aprendizaje (SEP, 2010). Es decir, la gestión pedagógica es el eslabón en donde se concretan las políticas, modelos, proyectos y estrategias que permiten el éxito escolar. Harris (2002) y Hopkins (2000) coinciden en que el éxito escolar reside en los acontecimientos que se dan en el aula (citado en SEP, 2010).

1.3 Gestión Educativa Estratégica

Como ya se indicó, la relevancia de la educación en las sociedades actuales es fundamental para mejorar las condiciones de vida de los individuos. De ahí la importancia de buscar modelos que no solo mejoren la forma cómo se imparte la educación, sino cómo se organiza todo el sistema. A través de la urgencia por cambiar, transformar e innovar en la educación, Pilar Pozner (2000) propone la Gestión Educativa Estratégica con lo que busca dar respuestas a los cuestionamientos tales como: ¿La gestión educativa estratégica puede aportar en momentos de transformaciones sociales, económicas y culturales? ¿Puede contribuir a mejorar la calidad, la equidad y la profesionalización? ¿La gestión educativa estratégica podrá contribuir a articular tanto las innovaciones como las iniciativas que se desarrollan a nivel nacional y estatal? La efectividad de la gestión educativa reside en las respuestas a estas preguntas que propone la autora. De esta forma, considerando a la autora Pilar Pozner (2000) la Gestión educativa estratégica es una:

> …forma comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas (p.16-17).

Para la SEP (2010) la gestión educativa estratégica conduce hacia el proceso de formación y desarrollo de competencias educativas. Para este organismo, es una competencia en sí misma y una meta competencia porque necesita de otras para su aplicación. Retomando a Pozner (2000) destaca que la Gestión Educativa Estratégica puede tener tres visiones. La primera, como la agrupación de procesos teóricos-prácticos integrados de forma horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, con el fin de cumplir con las demandas educativas sociales; la segunda, es un conjunto de acciones que desarrollan los gestores que dirigen espacios organizacionales; por último, en la tercera parte, señala que es un saber de síntesis que conecta el conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos con tendencia a mejorar continuamente de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación de forma constante y permanente como un proceso sistémico.

Las organizaciones educativas deben estar sometidas a un mejoramiento constante que les permita optimizar sus propios resultados. Para que la gestión educativa sea estratégica debe permanecer en ciclos constantes de mejora a través de la planeación y de la evaluación (SEP, 2010). Estos ciclos deben estar en las tres categorías de la gestión: institucional, escolar y pedagógica para asegurar que todo el sistema muestra sinergia en el cambio para la mejora.

Por otro lado, Romo (2014) señala que la gestión (institucional) estratégica es tanto una habilidad como una responsabilidad que debe poseer cada actor de la organización que tenga funciones directivas. Por lo tanto, la gestión educativa se puede entender como aquellas acciones específicas, concretas e innovadoras que desarrollan los gestores educativos de las diferentes categorías (institucional, escolar y pedagógica); estas acciones requieren de saberes que permitan gestionar, optimizar y liderar los diversos recursos con los que cuenta el gestor, esto con el fin de concretar tanto las demandas sociales y políticas educativas, pero en esencia el aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes.

1.4 Componentes de la gestión educativa estratégica

Para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes no basta con conceptualizar el término gestión, sino que, además, se deben considerar los elementos que la constituyen. Dado que la GEE reúne diversos conocimientos, prácticas y competencias para una efectiva gestión, esta se compone de tres elementos sustanciales e insustituibles: pensamiento

sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional (Pozner, 2000). Estos elementos de forma independiente trabajan como un engranaje, es decir, uno potencializa al otro en la inercia de su actuación en la gestión, como se ve en la Figura 1.



Figura 1. Componentes de la Gestión Educativa Estratégica
Fuente: (Pozner, 2000, p.27)

1.5 Pensamiento sistémico y estratégico

Como punto de partida respecto a los componentes de la GEE se encuentra el pensamiento sistémico y estratégico. En principio, resulta importante aclarar el término pensamiento sistémico el cual con base en Jackson (1994) es aquella visión holística y no parcializada de lo que él considera una buena administración, la cual, inclusive, debe involucrar a todos los participantes del sistema. Cuando todas las partes de la organización son capaces de dirigirse a un mismo objetivo o inclusive a un error, es indispensable analizar tanto lo correcto como las fallas porque todas las áreas asumen un rol que suma o resta; que ayuda al flotar o a hundir a la organización, de ahí que pensar en todas las partes de la organización e involucrar a sus actores para alcanzar objetivos.

Por otra parte, O´Coonor y McDermott (1998) en su obra introducción al pensamiento sistémico refieren a que "contempla el todo y las partes, así como las conexiones entre las partes" (p. 27). Esta definición nos permite correlacionarlo con la propuesta de Pozner (2000) sobre el pensamiento sistémico y estratégico en donde comienza con la reflexión y la observación de la iniciativa a enfrentar; con esto, lo relevante es identificar lo primordial y emprender las acciones para alcanzar los

objetivos de las organizaciones. A través de la PSyE la gestión construye las acciones y mecanismos de comunicación para concretar los objetivos. Pozner (2000) menciona que este componente necesita responder a las siguientes preguntas: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?; ¿hacia dónde vamos?; Para la autora, el PSyE lo constituyen el diagnóstico, la evaluación, las acciones, los objetivos y las alternativas, partes conectadas entre sí; por el contrario, de no estar interconectadas, tendrían un carácter aislado sin poder engranar uno con el otro.

1.6 Liderazgo pedagógico

Las organizaciones educativas no solo necesitan saber planear proyectos, también ejecutarlos. Esta última acción abre la puerta al liderazgo, porque ejecutar un plan en una escuela requiere de movilizar a los integrantes. El liderazgo según Villanueva (2017) es "la capacidad para alcanzar objetivos a partir de la influencia, la dirección y la organización de un conjunto de personas (…) no es una posición jerárquica, sino una interacción entre el líder, los liderados y la situación" (p. 31). Así, las escuelas deben contar con un liderazgo capaz de persuadir a los demás individuos; el líder es quien pilotea a los individuos para el logro de objetivos educativos haciendo uso de la motivación, emociones e inspiración.

Por otro lado, Münch (2017) destaca que un líder es aquella persona que tiene la capacidad de persuadir para que las personas lo sigan por convicción; además, genera respeto, inspira confianza y posee un don de mando; añade que la autoridad del líder no surge del cargo que desempeña, sino, en realidad, de sus conocimientos, cualidades y competencias. Esta noción de liderazgo coincide con la de Villanueva en cuanto a que la jerarquía no convierte o no hace a un líder.

Se es líder cuando un grupo de personas sigue, reconoce y acepta a un sujeto como orientador; en el caso de las escuelas, es quien orienta e impulsa las actividades educacionales (Antúnez, 2013) que se ejecutan tanto dentro como fuera del salón de clases, incluso, si es necesario, fuera de la escuela para gestionar las actividades educativas. Así, el liderazgo "implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas" (Pont, Nusche, Moorman, 2009, p. 18). Por lo que el liderazgo es la capacidad de inspirar y motivar a los miembros de la organización para el logro de objetivos.

1.6.1 Cualidades de líderes públicos

En la actualidad, las escuelas deben contar con líderes públicos que sean efectivos, con la capacidad de concretar las acciones educativas. Si bien la referencias sobre liderazgo son bastas, no lo son tanto las orientadas a líderes que trabajen en el servicio público. Villanueva (2017) destaca que un líder público efectivo se debe conceptualizar como "la capacidad de un tomador de decisiones para activar, motivar e inspirar a las personas a trabajar en sinergia por el bien común y la igualdad, de manera ética, productiva y sustentable, para producir valor público compartido" (p. 45). El valor de esto es reconocer al líder directivo como un servidor público el cual debe ser efectivo; asimismo, apreciar las características que el autor le concede, las cuales se enumeran en la Tabla 2.

Tabla 2. Características del Líder directivo Como Servidor Público

Características	Sustento
Capacidad	Porque es un conjunto de habilidades que se desarrollan con el tiempo y mediante el trabajo constante.
Tomador de decisiones	Porque la jerarquía de las organizaciones ha exigido que una persona asuma el rol de la dirección en el trabajo para coordinar los esfuerzos de un equipo con objetivos compartidos.
Activar, motivar e inspirar	Porque se deriva de una visión transformadora que persuade a los individuos a perseguir y alcanzar metas que no se creían posibles.
Sinergia	Porque existen diferentes tipos de liderazgo al interior de los equipos, los cuales coexisten y colaboran en la dinámica laboral.
Bien común e igualdad	Porque la naturaleza del sector (público) se enfoca en la vocación de servicio y en la resolución de los problemas.

Ética productiva y sustentable Porque el servicio público aborda problemas específicos como el uso ineficiente de recursos o las visiones a corto plazo (o nulas).	
Valor público compartido	Porque los resultados prevalecen a lo largo del tiempo, tienen un efecto multiplicador en las personas y las motiva a cumplir con sus responsabilidades.

Elaboración propia. Fuente de Villanueva (2017).

De esta forma, un líder efectivo que labora en instituciones educativas públicas es aquella persona con las actitudes y aptitudes para tomar decisiones, conducir a los docentes, a través de la motivación e inspiración, al logro de los objetivos institucionales y promueve la mejora; asimismo, actúa con base en valores tales como igualdad, pero dando un peso más importante a la equidad para el bien común de las personas que colaboran con él y, aún más relevante, a las y los estudiantes. P. 35 Leithwood (2006) menciona que el "liderazgo actúa como un catalizador" (Citado en Bush, 2017) en este caso un líder directivo público debe catalizar las competencias de los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

1.6.2 Definiendo el liderazgo pedagógico

En cuanto al liderazgo pedagógico, se debe entender como aquellas prácticas pedagógicas e innovadoras. Estas prácticas buscan animar, facilitar, regular y orientar procesos de delegación, negociación, cooperación y formación de los supervisores, directivos y docentes; cabe destacar que estas prácticas buscan el aprendizaje de todos los estudiantes. Un líder pedagógico en el nivel escolar debe estar orientado a alcanzar el aprendizaje de los estudiantes a través de la movilización de los docentes con la inspiración, motivación y emociones.

1.6.3 Liderazgo escolar

Han sido diversos autores que critican que el liderazgo pedagógico se centra solo en la enseñanza menoscabando el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, Gajardo y Ulloa (2016) comentan que el liderazgo pedagógico puede ser directo e indirecto. El directo se centra en la enseñanza y evaluación, desarrollo profesional docente y calidad del currí-

culum, es decir, en los elevados estándares de la práctica docente. Por otro lado, el indirecto busca garantizar que las decisiones de la gestión sean un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje al crear las condiciones necesarias para cada una de estas. Por tal motivo, para la presente investigación es de gran importancia hablar sobre un tipo de liderazgo que se involucre, además de la gestión y la administración escolar, en la pedagogía y en el aprendizaje de los estudiantes.

Es así como agrupando las definiciones que más se acoplan a la presente investigación, se puede mencionar que el liderazgo escolar es la cualidad fundamental de los directivos (Medina y Gómez, 2014) que incentiva la enseñanza logrando un nivel alto en el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016), impulsa las tareas educativas (Antúnez 2012) e inspira confianza y respeto por parte de todo el personal de la escuela (Münch, 2016). Véase Tabla 3.

Tabla 3. Definiciones DE Liderazgo Escolar

Autor	Definición
Gajardo y Ulloa (2016)	Conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.
Medina y Gómez (2014)	Es un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura (…) es la cualidad esencial de los directivos, si desean diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretando en el avance del conjunto de competencias citadas, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, atención a la pluralidad cultural, etc.

Antúnez (2012)	Es quien guía e impulsa las tareas educativas que se llevan a cabo en ellas; alguien con la capacidad de movilizar a los demás para que actúen eficientemente con el fin de conseguir los objetivos que, entre todos, han acordado; y también para que se cumpla con las obligaciones propias de un ejercicio profesional honesto.
Münch (2016)	Es una persona que inspira confianza y respeto, y que posee el don de mando y la capacidad de persuasión para que la gente lo siga por convencimiento.

Fuente Elaboración propia.

Para todo esto, es importante mencionar que "la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos" (Stein y Spillane, 2005, p. 29) la forma como se impacta en el aprendizaje es a través de los profesores, por lo que el directivo como sostienen Robison, Hohepa y Lloyd (2009) la labor directiva puede desempeñar papel sustancia en el aprendizaje profesional de las y los docentes (citado en Bolivar y Murillo, 2017).

1.*6.4 Competencias de líderes pedagógicos*

Es fundamental reconocer que los líderes educativos apoyan tanto a los estudiantes como a los profesores a aprender (Bolivar y Murillo, 2017, p. 94). Para que el aprendizaje se alcance en las organizaciones educativas y como un rasgo fundamental del liderazgo pedagógico Medina (2014) propone tres competencias para impulsar la innovación en los centros educativos. La primera es la competencia de gestión, que implica claridad y coherencia en la toma de decisiones que conlleven a la transformación de las escuelas; la segunda, es la competencia de carácter humano, que implica la empatía y la inteligencia emocional, como bases de la tarea y del auténtico liderazgo, ya que el directivo debe ser emocionalmente equilibrado y éticamente abierto para incorporar, con sensibilidad y mejora de las visiones, acciones y concepciones que guíen las decisiones de los directivos en el diseño y ejecución de los programas de innovación, pero sin olvidar la confianza mutua y comunicación.

Finalmente, la competencia técnica se delimita en el saber y saber hacer, porque implica a expertos que conozcan los elementos más re-

presentativos a aplicar en proyectos de mejora, es decir, el líder requiere conocer el programa, la metodología y el plan de mejora continua, pero para esto se necesita de una valoración crítica, autoanálisis, sentido del dominio de los medios digitales, espacios virtuales y recursos de futuro para el aprendizaje profesional de los profesores y de los estudiantes. Es así como lo líderes logran ser pedagógicos. Por lo tanto, un líder escolar es aquella persona con conocimientos sobre el currículo, metodologías y modelos; con la capacidad de motivar, inspirar y enseñar a otros, especialmente a los docentes con el propósito de lograr resultados académicos favorables de los estudiantes.

1.6.5 Perfil del líder pedagógico

Por todo lo mencionado, los líderes deben tener características, es decir, elementos interconectados con los cuales deben cumplir, Munch (2017) menciona que son el perfil del líder educativo y los denomina competencias, conocimientos y cualidades (Figura 2).

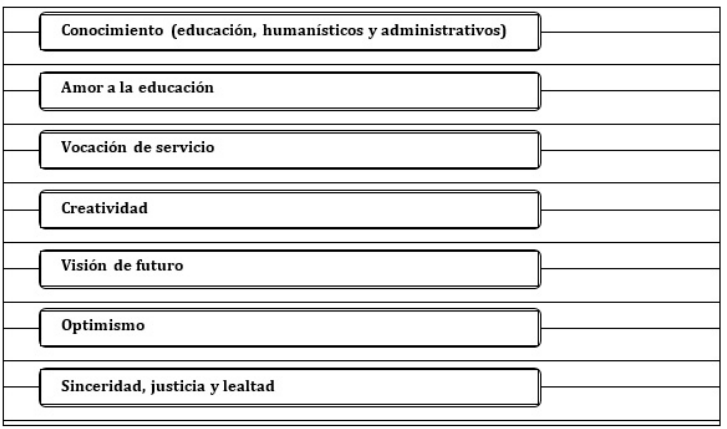

Figura 2. Competencias del Líder Pedagógico
Fuente: Elaboración propia con información de Villanueva (2017).

De esta forma, las competencias del líder pedagógico son: a) el conocimiento, que debe se desglosa en educativos, humanísticos y administrativos, elementos esenciales para liderar procesos pedagógicos; b) amor a la educación, se resalta el compromiso y el servicio hacia los miembros de la organización; c) vocación de servicio, es la actitud por

servir a los estudiantes; d) creatividad, consiste, entre muchas características, en innovar, así como tener la capacidad de poseer e implementar iniciativas; e) visión de futuro, es la capacidad de dirigir los esfuerzos al logro de la visión; f) optimismo, es la capacidad de afrontar los problemas; y g) sinceridad, justicia y lealtad, es aquella conducta sincera y justa, es decir, imparcial con los miembros del grupo, ver Tabla 4.

Tabla 4. Descripción de Competencias del Líder Pedagógico

Perfil	Descripción	
Conocimiento (educación, humanísticos y administrativos)	Educación	Son aquellos conocimientos tanto en pedagogía como en metodología de planeación de la enseñanza y didáctica.
	Humanísticos	Son las actitudes y conductas de una formación humana.
	administrativos	Es la capacidad de administrar para lograr calidad en los resultados.
Amor a la educación	Es el compromiso real hacia la educación, se caracteriza por espíritu de servicio; es un es un comportamiento que se transmite y que la comunidad escolar capta.	
Vocación de servicio	Es la entrega y pasión de un líder hacia la educación, la obsesión por servir realmente a los educandos por lograr ideales, estas actitudes crean seguidores.	
Creatividad	Es tener iniciativa, promover innovaciones, tomar decisiones acertadas para resolver conflictos, establecer un clima que promueva el aprendizaje; es tener la capacidad de poseer e implementar iniciativas que propicien y faciliten la satisfacción y las expectativas de la sociedad.	
visión de futuro	Es aquel ideal orientado hacia el futuro (visión), qué permea en la motivación tanto de los docentes como de los educandos.	
Optimismo	Como característica principal se considera a los problemas y a los conflictos como una oportunidad insospechada de mejora. La actitud optimista y amable del líder infunde en la comunidad educativa confianza y deseo de mejorar. El optimismo va de la mano con una actitud positiva que se traduce en alegría, gentileza y amabilidad para con los demás.	

Sinceridad, justicia y lealtad	Se trata de una conducta sincera y justa que desarrolle en la comunidad escolar compromiso y lealtad. El respeto y admiración, otros puntos esenciales, se obtienen a través de la relación directa con la imparcialidad del líder.

Fuente: Elaboración propia.

2. Problema

2.1 Convivencia escolar

En México, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), establece el promover ambientes seguros para el estudio, en todas las escuelas del país. Así como fomentar la sana convivencia en un ambiente sano previniendo las situaciones de acoso escolar (PND, 2013), como principales líneas de acción en el rubro de educación, respecto al Clima Escolar. Por lo que el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, estableció una Política Nacional para contar con escuelas libre de acoso escolar, como una de sus prioridades el desarrollo de una buena convivencia escolar para la mejora educativa. Es así, que a partir del ciclo escolar 2016-2017, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar con el propósito de garantizar las condiciones óptimas para una convivencia en la escuela y para un clima favorable en beneficio del aprendizaje. Teniendo como objetivo: Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e incluyente, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (PNCE, 2017, p. 5). Los objetivos específicos son:

- Promover el desarrollo de ambientes adecuados para optimizar los procesos aprendizaje de las y los alumnos.
- Proporcionar herramientas a los docentes para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de las y los alumnos de educación básica.
- Fortalecer la autoestima, la autorregulación de las emociones, el aprecio por la diversidad, el respeto a las reglas, la toma de acuerdos, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de los valores familiares.
- Promover la participación de las familias en la creación de am-

bientes escolares que contribuyan a la convivencia pacífica y al desarrollo integral de los alumnos.
- (p. 6)

Entre las estrategias de acción que se han propuesto para la convivencia escolar, se tienen cinco directrices (SEB, 2016):

- El desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- La expresión y manejo de las emociones (Trabajo integral y de desarrollo con docentes).
- La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos (Vinculación Interinstitucional).
- El aprecio por la diversidad.
- El fortalecimiento de los valores familiares (Trabajo integral con la familia).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar, lleva ya cuatro años de existencia, y empezó a implementar diagnósticos sobre el clima escolar y más reciente a implementar las cinco estrategias, descritas en el párrafo anterior, que han favorecido el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes. El inicio fue con los ciclos escolares 2014-2016, con el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar y su implementación en 3° de primaria. Para el ciclo escolar 2016-2017 se implementó en el mismo nivel escolar, ahora para primaria de 1°a 6° grado. En el ciclo escolar 2017-2018, la implementación abarco los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Actualmente, para el ciclo escolar 2018-2019, el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar, en este comprimo de favorecer ambientes de aprendizaje seguros y libres de acoso y de violencia, ya formar parte del componente de desarrollo personal y social, directamente en el área de desarrollo emocional, a través de la autonomía curricular, en el 1) Área de desarrollo socio-emocional y 2) Autonomía curricular (Aguilera, 2015).

En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha estudiado la violencia en la convivencia escolar como un elemento de la calidad educativa desde dos perspectivas: 1) Desde el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, como son las características de la escuela, las prácticas educativas, los recursos y lo procesos para la enseñanza y el aprendizaje y 2) Desde el resultado del aprendizaje. Es

decir, el desarrollo de habilidades para que los estudiantes aprendan a convivir. Y desde estas dos perspectivas, la convivencia escolar como un proceso interaccional personal y subjetivo (de alumnos, profesores y directivos) de una institución enmarcada por un conjunto de políticas y prácticas (involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje), que configuran y enmarcan este mismo proceso, como son las dimensiones y escalas de la convivencia escolar. En la Tabla 5, se pueden observar las dimensiones y escalas de la Convivencia Escolar:

Tabla 5. Dimensiones y Escalas de la Convivencia Escolar

Dimensiones	Escalas
Clima escolar	Relación entre docentes y estudiantes
	Relación entre estudiantes
	Relación entre docentes
Manejo de conflictos	Intervención docente para el dialogo y el entendimiento mutuo
Participación de los estudiantes	Participación de los estudiantes en el aula
	Participación de los estudiantes en la escuela
Trato inclusivo	Trato inclusivo entre los estudiantes
Disciplina escolar	Prácticas disciplinarias que atentan contra los derechos de los estudiantes

Fuente: (Aguilera, 2015)

2.2 El clima escolar y el clima del aula

Desde hace aproximadamente diez años, la investigación educativa en México contaba pocas investigaciones de tipo cuantitativo sobre temas de calidad educativa, gestión educativa y más recientemente sobre la convivencia escolar. Para propósitos de la presente investigación, se abordará la dimensión sobre Clima Escolar exclusivamente y se dejarán las otras dimensiones para investigaciones futuras. Desde Edmonds (1979); Lee y Bryk (1989) y Lee et al. (1997), como pioneros, se ha mostrado que el Clima Escolar afecta la calidad y la equidad de los resultados educativos. El Clima Escolar, se construye por la calidad de las relaciones entre los agentes educativos (Loukas & Murphy, 2007), y abarca aspectos sobre los procesos de comunicación y resolución de conflictos (Hirmas y Carranza, 2008). Es decir, entre directivo-docente, lo que favorece la seguridad a los alumnos a través del respeto y

la convivencia con la menor frecuencia de comportamientos violentos entre los pares (Collie, Shapka & Perry, 2011; Good, McIntosch & Gietz, 2011; Greene, 2006; Johnson, 2009; Stephenson & Smith, 2008). Asimismo, el clima escolar, se considera como predictor en los resultados académicos de los estudiantes (Benbenishty, Avi-Astor, Roziner y Wrabel, 2016), así como un ajuste en la vida escolar del alumno, desde un enfoque psicológico (Voight y Nation, 2016). Y pone de relieve la importancia de la calidad entre las interacciones (bienestar y su sentimiento de aceptación y valoración por los demás), de los estudiantes y de estos entre los docentes (Oliva et al., 2009).

Por su parte, Espelage, Low y Jimerson, 2014; Konishi et al., 2017; Low y Van Ryzin (2014) concluyen que el clima escolar se relaciona con el bienestar del alumno, con los resultados académicos y con las conductas y actitudes de acoso. Desde esta perspectiva, también es considerado como factor en la influencia en el logro académico de los alumnos en la escuela y, por tanto, en la calidad y equidad de los resultados educativos tanto en el aula, como en la escuela en su inmersión global (Blanco, 2009; Juárez y Fierro, 2013), con las relaciones interpersonales en el aula, disciplina escolar y resolución de conflictos. Y varios de estos aspectos están relacionados en el contexto actual con la convivencia escolar efectiva, que en décadas pasadas se asociaban al currículo oculto.

Finalmente, el clima escolar debe promover el desarrollo de los alumnos desde una perspectiva personal, social y académica. Debe facilitar el establecimiento de vínculos positivos entre los alumnos y los profesores. Así como también debe promover un clima afectuoso y de seguridad, con normas y límites claros, sin descuidar la proximidad afectiva en las relaciones y el sentimiento de autovaloración, pertenencia y orgullo (Oliva, 2015; Pertegal et al., 2015). Entonces, para construir un clima social-escolar afectivo, se requiere de convenciones sociales y hábitos de cortesía, la promoción de valores éticos y el cuidado del otro (en la convivencia) y las relaciones familiares (en la administración y sostenimiento de la escuela (Landeros & Chavez, 2015).

Voight y Nation (2016) proponen una serie de dimensiones que integran el clima escolar en la escuela, que inciden las prácticas y los programas académicos, en pro del el rendimiento y el bienestar del alumno: Relaciones interpersonales, Disciplina, Ambiente Físico, Seguridad, Participación y Respeto a la Diversidad. Más reciente, Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse (2017), proponen dimensiones desde el enfoque académico, social, físico (seguridad) y afectivo (vinculación).

Así también, en México para el INEE (2015), las dimensiones del Clima Escolar son: 1) la relación que se da entre profesores y los estudiantes, 2) la relación que se da sólo entre los estudiantes y 3) la relación que se da sólo entre profesores, ver Figura 3.

Blanco (2010) en sus estudios sobre el Clima Social Escolar, lo divide en dos subtemas para su mejor análisis: 1) en el mismo clima escolar y 2) en el clima de aula. Ambos como factor de gran importante para la calidad educativa y como sistemas de representaciones donde interactúan los actores escolares en el proceso enseñanza-aprendizaje (el proceso educativo, el trabajo grupal y las interacciones entre docente-alumno y directivo-docente). Describe como Clima Escolar las representaciones que se dan entre los significados compartidos por los maestros y el directivo y describe al clima de aula como las representaciones significativas que comparten los alumnos de un grupo y su maestro (2010). Si bien, la unidad de análisis en el clima escolar es la escuela (con todos sus agentes involucrados). El proceso educativo realmente se da dentro de aulas, mediante las representaciones e interacciones entre el (tutor) o los profesores (diferentes asignaturas) y sus alumnos, y aislados muchas de las veces de los grupos (aulas) restantes, ya sean del mismo grado o grados inferiores o superiores. Entonces, desde la perspectiva de Blanco (2010), de Voight y Nation (2016), de Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse (2017), del INEE (2015) y de Landeros & Chávez (2015), el aula también es una unidad de análisis –como la misma escuela en su totalidad y el grupo de padres de familia por aparte– en el clima social escolar.



Figura 3. Dimensiones del Clima Escolar
Fuente: Adaptado de Voight y Nation (2016); Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse (2017) y INEE (2015).

Las relaciones entre los alumnos y su profesor ya sea el tutor del grupo o del profesor de cualquier asignatura dentro del Aula (salón o laboratorio), afectan significativamente la auto-concepción de los alumnos y su nivel de aprendizaje (Link y Ratledge 1975; Alexander et al. 1987). Debido a que el Aula es un espacio de instrucción y de construcción del aprendizaje y de las relaciones sociales, ambos involucrados en el proceso educativo y sus resultados en el aprendizaje social, educativo, cognitivo y para la misma vida.

Entonces, dado lo anterior: ¿Cuáles con las diferencias en el clima escolar y el clima de aula entre los profesores y alumnos de las escuelas que integran la supervisión de la Zona Escolar 038, de nivel secundaria en Amozoc de Mota?

3. Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación, es de tipo concluyente–descriptiva (Kerlinger & Lee, 2002), a través de la aplicación de una encuesta presencial a directivos, docentes y estudiantes de educación secundaria. El objetivo fue analizar, evaluar y comparar el clima escolar y el clima de aula en las escuelas que integran la supervisión de la Zona Escolar 038, de nivel secundaria en Amozoc de Mota13, Puebla, en la Tabla 5 se describe el perfil de cada escuela participante. Se aplicaron dos instrumentos tomados y adaptados del Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros escolares de Cantabria (Lázaro-Visa & Fernández-Fuertes, 2006), del Diplomado para Supervisores de Educación Básica14. La operacionalización del constructo en sus variables, se pue-

13. Amozoc viene de náhuatl amo: adverbio de negación y zoquitl: lodo, por lo que significa "lugar sin lodo". El municipio está ubicado en el centro del Estado de Puebla y es fundado en 1559. Se encuentra limitado por: Al norte los municipios de Puebla y Tepatlaxco, al sur el municipio de Cuautinchan, al oriente los municipios de Tepatlaxco y Acajete y al poniente el municipio de Puebla. Al 15 de marzo de 2015, su población es de 117,244 habitantes, se encuentra integrada por 56,978 hombres y 60,266 mujeres. Del total de la población sabe leer y escribir el 88.33% (INEGI, 2017).

14. El Diplomado "Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos", tiene como objetivo, que los supervisores fortalezcan sus competencias profesionales orientadas a la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona, para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos (SEP, 2015). Y se impartió a 14,197 supervisores de educación básica en México.

de observar en la Tabla 6, para el instrumento A, aplicado a profesores integrado por 16 ítems en total, para medir el Clima Escolar Percibido (CEP) se emplean 8 ítems, en las relaciones entre profesores y sus directivos, se emplean 2 ítems, en las relaciones de la convivencia y el clima escolar y se emplean 6 ítems para medir la valoración del profesor en sus relaciones con los demás agentes en el clima escolar (alumnos, autoridades, directivos, compañeros de trabajo.

Y el instrumento B aplicado a los alumnos integrado por 32 ítems, para medir el Clima de Aula Percibido (CAP) se emplean 14 ítems; para medir el auto-concepto (AC) se emplean 5 ítems y para para medir las normas de convivencia (NC) se emplean 13 ítems (desde la perspectiva del alumno). Se aplicó la investigación (encuesta) a una muestra por conveniencia a 150 alumnos, a 42 profesores (encuesta) y a 7 directores (encuesta). Debido al tipo de información proporcionada y al tipo de información descrita en el presente, se queda en anonimato el o los nombres de los directores y de los profesores. Para evitar el conflicto laboral de los entrevistados y su sentir real hacia la supervisión, además, cabe señalar que la investigación solo tiene fines científicos sin fines de lucro y sin daño a terceros.

Tabla 6. Operacionalización de Variables: Clima Social Escolar

Variables		Dimensión 1	Dimensión 2	Ítems
Clima Escolar	Instrumento A: Relaciones entre profesores y sus directivos	Para medir el Clima de Aula Percibido (CAP) se emplean 8 ítems, en las relaciones entre alumnos desde la perspectiva del profesor.	Para medir el Clima Escolar Percibido (CEP) se emplean 7 ítems perspectiva del profesor.	15 ítems
Clima de Aula	Instrumento B: 1. Relaciones entre los alumnos y sus profesores 2. Relaciones entre los alumnos y sus compañeros	Para medir el Clima de Aula Percibido (CAP) se emplean 14 ítems.	Para medir el auto-concepto del alumno (AC) se emplean 5 ítems. Para para medir las normas de convivencia (NC) se emplean 13 ítems (desde la perspectiva del alumno).	32 ítems

Fuente: Elaboración propia con información de (Lázaro-Visa & Fernández-Fuertes, 2006).

Los resultados de la aplicación del instrumento B respecto al clima de aula desde la perspectiva del alumno (basado y adaptado por la Secretaría de Educación Pública Federal, sobre el Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros escolares de Cantabria de Lázaro-Visa & Fernández-Fuertes, 2006). El instrumento estuvo integrado por 32 ítems, para medir el Clima de Aula Percibido por los Alumnos (CAPA) en 14 ítems; para medir el Auto-Concepto del Alumno (ACA) se emplean 5 ítems y para para medir la Aceptación de las Normas de Convivencia (ANCA) se emplean 13 ítems. La muestra es por conveniencia, de 150 alumnos, por lo que la investigación es no probabilística.

Asimismo, para esta investigación se realizó la prueba ANOVA para la comparación de medias de tres intra-grupos clasificados como Clima

de Aula Percibido por los Alumnos (CAPA), Auto-Concepto del Alumno (ACA) y Aceptación de las Normas de Convivencia (ANCA). En la Tabla 1, se puede observar que el análisis se realizó bajo un diseño *ex post facto*[15] retrospectivo[16] (León & Montero, 2003), que permitió analizar las medias de la Variable-Factor Clima de Aula (VFCA), procurando la mayor representatividad de la población de cada grupo (Altman & Bland, 1996).

Basados en la perspectiva de Blanco (2010) en sus estudios sobre el Clima Social Escolar, donde divide en dos subtemas para su mejor análisis: 1) en el mismo clima escolar y 2) en el clima de aula. Este último, tiene dos dimensiones desde la percepción de los profesores y desde la percepción de los alumnos, y se describe como las relaciones entre los alumnos y su profesor ya sea el tutor del grupo o del profesor de cualquier asignatura dentro del Aula (salón o laboratorio), afectan significativamente la auto-concepción de los alumnos y su nivel de aprendizaje (Link y Ratledge 1975; Alexander et al. 1987). Debido a que el Aula es un espacio de instrucción y de construcción del aprendizaje y de las relaciones sociales, ambos involucrados en el proceso educativo y sus resultados en el aprendizaje social, educativo, cognitivo y para la misma vida. Es así que, con base en la operacionalización de variables, se ha determinado las siguientes hipótesis (Tabla 7):

- Las medias de los grupos $\mu 1$ (CAPA) $\mu 2$ (ACA) y $\mu 3$ (ANCA) son iguales y por tanto las diferencias encontradas pueden explicarse por el azar. Es decir, no hay diferencias entre el clima de aula percibido por los alumnos, ni en auto concepto del alumno y ni en la aceptación de las normas de conducta que afecten el clima de aula: Hipótesis nula (H0): $\mu 1 = \mu 2 = \mu 3$

- Las medias de los grupos $\mu 1$ (CAPA) $\mu 2$ (ACA) y $\mu 3$ (ANCA) no son iguales, o al menos uno de los grupos tiene una media distinta del resto de grupos. Es decir, si hay diferencias entre el clima de aula

15. El término ex post facto significa después de hecho. En este tipo de diseño "el investigador se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido (León & Montero, 2003).
16. Donde la Variable Dependiente VD y la Variable Independiente VI ya han ocurrido (Incapacidad para garantizar la antecesión de la VI respecto a la VD) (León & Montero, 2003).

percibido, ni en auto concepto del alumno y ni en la aceptación de las normas de conducta que afecten el clima de aula: Hipótesis alternativa (H1): $\mu 1 \neq \mu 2 \neq \mu 3$.

Tabla 7. Operacionalización de Variables ANOVA: Clima de Aula.

Variable-Factor Dependiente	Variables Independientes	Dimensión	Hipótesis Nula H0	Hipótesis Alternativa H1
Clima Escolar (VFCA)	Clima de Aula: 1. Relación Alumno-Profesor 2. Relación Alumno-Alumno	Clima de Aula Percibido por el Alumno (CAPA)	(H0): $\mu 1 = \mu 2 = \mu 3$	(H1): $\mu 1 \neq \mu 2 \neq \mu 3$
		Auto-concepto del Alumno (ACA)	CAP=A-CA=ANC	CAP≠A-CA≠ANC
		Aceptación de las normas de convivencia (ANC)		

Fuente: Elaboración propia con información de (Lázaro-Visa & Fernández-Fuertes, 2006) y (Blanco, 2010).

5. Resultados

No se realizó la validación de los instrumentos A y B con expertos, debido a que los instrumentos son propuestos en el Diplomado para Supervisores de Educación Básica, diseñado y estructurado por parte de la Sub-secretaría de Educación Básica de la SEP Federal, pero se modificó el ítem (CP_C4), que se repetía en el instrumento A, ajustándolo respecto a la valoración de la labor docente del profesor de secundaria (padres de familia). Se calculó la consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach, que permitió estimar la fiabilidad de los instrumentos, la cual fue de 0.965 para el instrumento A y de 0.873 para el instrumento B, ambas en general se consideran adecuadas (Nunnally, 1978) y en la Tabla 8, se puede observar la fiabilidad por dimensión en cada uno de los instrumentos.

Tabla 8. Fiabilidad de la Investigación.
Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

Instrumento A: Clima Escolar

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.965	16

Clima de Aula Percibido (CAP)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.955	8

Clima Escolar Percibido (CEP)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.875	8

Instrumento B: Clima de Aula

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.873	32

Clima de Aula Percibido (CAP)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.962	14

Auto-concepto del alumno (AC)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.962	5

Normas de convivencia (NC)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.988	13

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	42	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	42	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	150	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	150	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

4.1 Resultados del clima escolar

Para fines del presente, solo se describen los resultados correspondientes al Clima Escolar Percibido (Instrumento A) sobre las relaciones entre profesores, los alumnos y sus directivos a 42 profesores de las 7 escuelas secundarias que integran la Zona Escolar 038, obteniendo los siguientes resultados:

- En la Tabla 9, se describe la medición del Clima de Aula Percibido (CAP), en el análisis de correlación 1, existe una relación lineal significativa positiva alta (Johnson, 2003), entre el ítem CP_B2 y CP_A1 (con un coeficiente de Pearson r=.844** y significativa al p= 0.000), CP_B2 y CP_A4 (con un coeficiente

de Pearson r=.844** y significativa al p= 0.000) y finalmente CP_B2 y CP_A7 (con un coeficiente de Pearson r=.844** y significativa al p= 0.000).

Es decir, desde la perspectiva del profesor de secundaria en Amozoc de Mota (Puebla), en el ítem CP_B2, con una media de 3.95 se puede interpretar que el profesor percibe con base en los comportamientos de los alumnos de secundaria en que clase, existe un clima escolar de participación adecuado (en una escala del 1 al 5, la escala obtenida de 4 significa de acuerdo), es decir el 83.3% de los profesores lo percibe. Los datos están conservadoramente dispersos y concentrados cercanos al promedio respecto al .622, (Rango de 3= mínimo 2 y Máximo 5). Respecto al clima de participación en clases predomina la competencia sobre la cooperación entre los alumnos, con una media de 3.73 en el ítem CP_A1, se puede interpretar que el 76.2% de los profesores de la Zona Escolar 038 de Amozoc considera con base en los comportamientos de los alumnos de secundaria, en que clase predomina la competencia sobre la cooperación.

Los datos están conservadoramente dispersos y concentrados cercanos al promedio respecto al .857, (Rango de 3= mínimo 2 y Máximo 5). En el análisis del CAP, se detectó que el principal problema que presenta el clima escolar es que los niños/as agresivos y dominantes no les gusta respetar las normas de convivencia (ítem CP_A4), observación manifestada por el 64.3% de los profesores (contra el 28.6 que no está de acuerdo) y con una media de 3.43, y presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio respecto al 1.151, (Rango de 4= mínimo 1 y Máximo 5). Sin embargo, en general, desde la percepción de los profesores de secundaria, el 90.5% percibe que las relaciones entre los alumnos son buenas (ítem CP_A7), con una media 4.00 y los datos están conservadoramente dispersos y concentrados cercanos al promedio respecto al .541, (Rango de 3= mínimo 2 y Máximo 5).

Tabla 9. Correlación 1 CAP
Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

CP_B2 El clima de participación en sus clases es adecuado
CP_A1 En clase predomina la competencia sobre la cooperación.
CP_A4 Los niños/as agresivos y dominantes no les gusta respetar las normas de convivencia.
CP_A7 En general, las relaciones entre los alumnos son buenas.

Correlaciones

		CP_B2	CP_A1	CP_A4	CP_A7
CP_B2	Correlación de Pearson	1	.844**	.815**	.869**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	42	42	42	42

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estadísticos

		CP_A1	CP_A4	CP_A7	CP_B2
N	Válidos	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.7381	3.4524	4.0000	3.9524
Desv. típ.		.85709	1.15193	.54100	.62283
Asimetría		-.918	-.582	-.970	-.607
Error típ. de asimetría		.365	.365	.365	.365
Rango		3.00	4.00	3.00	3.00
Mínimo		2.00	1.00	2.00	2.00
Máximo		5.00	5.00	5.00	5.00
Percentiles	25	3.7500	2.0000	4.0000	4.0000
	50	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000
	75	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

- En la Tabla 10 se describe la medición del Clima de Aula Percibido (CAP), en las relaciones entre alumnos desde la perspectiva del profesor. En el análisis de correlaciones 2, existe una relación lineal significativa positiva alta (Johnson, 2003), entre el ítem CP_B1 con los ítems CP_A3 (con un coeficiente de Pearson r=.796** y significativa al p= 0.000) y con CP_A6 (con un coeficiente de Pearson r=.800** y significativa al p= 0.000).

Se puede interpretar que el clima de convivencia (CP_B1) de los alumnos en sus clases (x= 4.3 y σ= .570) y que se perciba en el aula que hay niños/as que muestran comportamientos intimidatorios sobre los demás (x= 2.9 y σ= 1.19). Es decir, del 95.2% de los profesores que perciben una convivencia adecuada entre sus alumnos, el 47.7% percibe comportamientos intimidatorios. Nos que hace reflexionar sobre la existencia de casos de acoso escolar en la zona escolar 038 en Amozoc

de Mota y su imperante intervención por parte de las autoridades y profesores.

Tabla 10. Correlación 2 CAP

CP_B1 Valoración del clima de convivencia en sus clases
CP_A3 En el aula hay niños/as que muestran comportamientos intimidatorios sobre los demás.
CP_A6 En general, mi relación con los alumnos es satisfactoria.

Correlaciones

		CP_B1	CP_A3	CP_A6
CP_B1	Correlación de Pearson	1	.796**	.800**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	42	42	42

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estadísticos

		CP_A3	CP_B1	CP_A6
N	Válidos	42	42	41
	Perdidos	0	0	1
Media		2.9762	4.3333	4.4878
Desv. típ.		1.19935	.57027	.50606
Rango		4.00	2.00	1.00
Mínimo		1.00	3.00	4.00
Máximo		5.00	5.00	5.00

Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

- En la Tabla 11, se describe la medición del Clima Escolar Percibido (CEP), en las relaciones entre los profesores y los demás agentes de convivencia en la escuela secundaria (alumnos, directivos y padres de familia), se tiene que en el análisis de la medida de cómo se siente valorado(a) el profesor en su función docente. La correlación 3a en la combinación ítem CP_B1 Valor del clima de convivencia y los ítems de la sección agentes del clima escolar (CP_C1, CP_C2, CP_ C3, CP_C4 y CP_C5). Se sostiene que existe una relación lineal significativa positiva moderada (Johnson, 2003), en esta correlación: 1) CP_B1 y CP_C1 con un coeficiente de Pearson r=.621** y significativa al p= 0.000, 2) CP_B1 y CP_C2 con un coeficiente de Pearson r=.742** y significativa al p= 0.000, 3) CP_B1 y CP_C3 con un coeficiente de Pearson r=.735** y significativa al p= 0.000, 4) CP_B1 y CP_C4 con un coeficiente de Pearson r=.498** y significativa al p= 0.001 y 5) CP_B1 y CP_C5 con un coeficiente de Pearson r=.511** y significativa al p= 0.001

Desde la perspectiva del profesor de secundaria en Amozoc de Mota (Puebla), del 95.2% docentes que valoran el clima de convivencia escolar como adecuado en su escuela (x= 4.33[17] y σ= .570), es decir se sienten bien en su ambiente de trabajo, el 61.9% perciben ser valorados como "mucho"[18] por los alumnos, en una escala de 8 a 10 (CP_B1 y CP_C1 con un coeficiente de Pearson r=.621** y significativa al p= 0.000). Parecido pasa o siente con sus compañeros (as), donde percibe que el 88% de sus compañeros de trabajo valoran como "mucho" su valor docente. Con una media x= 8.5 y una desviación estándar σ= 1.08, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio (CP_B1 y CP_C5 con un coeficiente de Pearson r=.511** y significativa al p= 0.001).

Para el caso de las autoridades educativas (supervisión) y autoridades de la escuela (director). Desde la perspectiva del profesor de secundaria en Amozoc de Mota (Puebla), del 95.2% docentes que se sienten bien en su ambiente de trabajo, el 78.6% perciben ser valorados como "mucho" por las autoridades educativas (supervisión), en una escala de 8 a 10 (CP_B1 y CP_C2 con un coeficiente de Pearson r=.742** y significativa al p= 0.000). Con una media x= 8.07 y una desviación estándar σ= 2.19, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio). Contrario al 11.1% valorado de "regular" (escala 7) y el 4.8% como "neutro" (escala 5). Respecto a las autoridades de la escuela (director), sucede que el 95.2% perciben ser valorados como "mucho" por su director, en una escala de 8 a 10 (CP_B1 y CP_C3 con un coeficiente de Pearson r=.735** y significativa al p= 0.000). Contrariamente, el 2.4% se siente valorado como "regular" y en el mismo porcentaje, el 2.4% "nada".

Con una media x= 8.9 y una desviación estándar σ= 1.62 con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio). Cabe señalar, que respecto a los padres de familia (desde la perspectiva de los que se involucran con la educación de su hijo), sucede que el profesor siente que solo en un 88.1% es valorado como "mucho" por los tutores o padres de familia de sus alumnos, en una escala de 8 a 10. Contrario al 11.1% valorado de "regular" a "neutro", en una escala de 5 a 7. La relación es entre el ítem CP_B1 y CP_C4 con un coeficiente

17. De una escala del 1 al 5. Donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.
18. De una escala del 1 al 10. Donde 1 corresponde a nada y 10 corresponde a mucho.

de Pearson r= .498** y significativa al p= 0.001). Con una media x= 8.5 y una desviación estándar σ= 1.08 con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio).

Tabla 11. Correlación 3a CEP

CP_B1 Valoración del clima de convivencia en sus clases
En qué medida se siente valorado(a) en su función docente:
CP_C1 Por los alumnos
CP_C2 Por las autoridades educativas
CP_C3 Por la dirección de la escuela
CP_C4 Por los padres de familia
CP_C5 Por sus compañeros y compañeras

Correlaciones

		CP_B1	CP_C1	CP_C2	CP_C3	CP_C4	CP_C5
CP_B1	Correlación de Pearson	1	.621**	.742**	.735**	.498**	.511**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.001	.001
	N	42	42	42	42	42	42

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Estadísticos

		CP_C4	CP_C1	CP_C2	CP_C3	CP_C5	CP_B1
N	Válidos	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		8.5238	8.8095	8.0714	8.9286	8.5000	4.3333
Desv. típ.		1.08736	.80359	2.19081	1.62890	1.08762	.57027
Rango		5.00	3.00	10.00	10.00	5.00	2.00
Mínimo		5.00	7.00	.00	.00	5.00	3.00
Máximo		10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	5.00

Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

- Finalmente, la correlación 3b en la combinación ítem CP_B1 Valor del clima de convivencia escolar y 6) CP_C6 Grado de satisfacción en el ejercicio laboral. Existe una relación lineal significativa positiva moderada (Johnson, 2003) entre el ítem CP_B1 y CP_C6, con un coeficiente de Pearson r=.680** y significativa al p= 0.000, desde la perspectiva del profesor de secundaria en Amozoc de Mota (Puebla).

Del 95.2% docentes que se sienten bien en su ambiente de trabajo, el 100% se siente satisfecho con su labor profesional como profesor, con un grado de satisfacción como "mucho", en una escala de 8 a 10 (sólo la escala de 10 obtuvo el 61.9%, la escala de 9 el 28.6% y la escala de 8 el 9.5%). Con una media x= 9.5 y una desviación estándar σ= .67,

con presencia de datos moderadamente dispersos y concentrados cercanos al promedio, ver Tabla 12.

Tabla 12. Correlación 3b CEP

CP_B1 Valoración del clima de convivencia en sus clases
CP_C6 Grado de satisfacción que experimenta en el ejercicio de su labor profesional.

Correlaciones				Estadísticos		
		CP_B1	CP_C6		CP_B1	CP_C6
CP_B1	Correlación de Pearson	1	.680**	N Válidos	42	42
	Sig. (bilateral)	42	.000	Perdidos	0	0
	N		42	Media	4.333	9.5238
				Desv. Tip.	.57027	.67130

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia con SPSS 21.

Para fines del presente, solo se describen los resultados correspondientes al Clima del Aula (CA), desde la perspectiva del alumno, en sus tres dimensiones (CAPA, ACA y ANC). Sobre las relaciones entre 150 alumnos y sus 42 profesores, de las 7 escuelas secundarias que integran la Zona Escolar 038, obteniendo los siguientes resultados. Como se observó en este capítulo, la consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach (α) fue 0.873 para el instrumento B (CAPA: α= .962, ACA: α= .962 y ANC: α= .988), la fiabilidad en general se considera adecuada (Nunnally, 1978).

4.2 Resultado clima de Aula

En la Tabla 13, se describe la medición del Clima de Aula (CA), en las relaciones entre los profesores y sus alumnos, como agentes de convivencia en la escuela secundaria, se tiene que en el análisis del Clima de Aula desde la perspectiva del alumno. La correlación múltiple 1 en la

combinación ítem CA_D1 En clase tengo (amigos) y los ítems de la dimensión Clima de Aula Percibido por el Alumno (CAPA): CA_E1, CA_E2, CA_E3, CA_E4 y CA1_F1. Se sostiene que existe una relación lineal significativa positiva alta (Johnson, 2003), en esta correlación: 1) CA_D1 y CA_E1 con un coeficiente de Pearson r=.835** y significativa al p= 0.000, 2) CA_D1 y CA_E2 con un coeficiente de Pearson r=.834** y significativa al p= 0.000, 3) CA_D1 y CA_E3 con un coeficiente de Pearson r=.819** y significativa al p= 0.000, 4) CA_D1 y CA_E4 con un coeficiente de Pearson r=.830** y significativa al p= 0.000 y 5) CA_D1 y CA1_F1 con un coeficiente de Pearson r=.740** y significativa al p= 0.001.

Desde la perspectiva del alumno de secundaria en Amozoc de Mota (Puebla), del 72% de los alumnos que manifiestan tener "muchos" amigos en su escuela (x= 1.8819 y σ= .831), el 99.3% juegan "mucho20" con ellos, en una escala de 1 (coeficiente de Pearson r=.835** y significativa al p= 0.000). Asimismo, los alumnos consideran que los profesores les enseñan a llevarse bien entre ellos. Con una media x= 1.26 y una desviación estándar σ= .458, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio (coeficiente de Pearson r=.819** y significativa al p= 0.000). Y el profesor los motiva durante el trabajo diario y en las relaciones entre ellos, afirmado por el 99.3%. Con una media x= 1.35 y una desviación estándar σ= .493, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio (coeficiente de Pearson r=.819** y significativa al p= 0.000). Finalmente, estos indicadores influyen en que los alumnos consideren que, solo el 49.3% que se lleva bien con sus compañeros de clase y el 50.7% se lleve regular. Con una media x= 1.5 y una desviación estándar σ= .501, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio (coeficiente de Pearson r=.819** y significativa al p= 0.000). Y solo el 33.3% se considera apreciado por sus compañeros (escala 1=Bien) y el 66% no tan apreciados (escalla 2=regular), con una media x= 1.67 y una desviación estándar σ= .484, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio (coeficiente de Pearson r=.740** y significativa al p= 0.001).

19. De una escala del 1 al 3. Donde 1 es mucho y 3 ninguno o nada.
20. De una escala del 1 al 3. Donde 1 es mucho y 3 ninguno o nada.

Tabla 13. Correlación múltiple 1 (CAPA): CA_D1 y CA_E1, CA_E2, CA_E3, CA_E4 y CA1_F1.

CA_D1 En clase tengo (amigos)
CA_E1 ¿Te dejan tus compañeros jugar con ellos?
CA_E2 En la clase el profesor nos anima en los trabajos que hacemos
CA_E3 Los profesores nos enseñan a llevarnos bien entre nosotros
CA_E4Con los compañeros de clase me llevo

Correlaciones

		CA_D1	CA_E1	CA_E2	CA_E3	CA_E4	CA_E5
CA_D1	Correlación de Pearson	1	.621**	.742**	.735**	.498**	.511**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.001	.001
	N	42	42	42	42	42	42

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Estadísticos

		CP_C4	CP_C1	CP_C2	CP_C3	CP_C5	CP_B1
N	Válidos	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		8.5238	8.8095	8.0714	8.9286	8.5000	4.3333
Desv. típ.		1.08736	.80359	2.19081	1.62890	1.08762	.57027
Rango		5.00	3.00	10.00	10.00	5.00	2.00
Mínimo		5.00	7.00	.00	.00	5.00	3.00
Máximo		10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	5.00

Fuente: Elaboración propia con SPSS 24.

Respecto a la Dimensión Auto-concepto del Alumno (ACA), y su relación con el Clima de Aula, con base en el análisis de correlaciones, se tiene que:

- Relación CA_A5 y CA_B1:[21] Del 36.6% de alumnos que se auto-concibe como "Valiente" y del 61.3 como "ni valiente ni miedoso" (2.1%=miedoso), considera que está muy de acuerdo en que en general su relación con el profesor es satisfactoria (media x= 4.36[22] y una desviación estándar σ=.735, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos

21. De una escala del 0 al 10. Siendo del 0 al 3 como miedoso, del 4 al 7 como ni peleonero ni pacífico y del 8 al 10 como valiente.
22. De una escala del 1 al 5. Siendo 1, totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

al promedio y relación lineal significativa positiva moderada (Johnson, 2003) con un coeficiente de Pearson r=.715** y significativa al p= 0.000).

- Relación CA_A6 y CA_B5:[23] De los alumnos que se auto-concibe como "Peleonero= 7.3%" y "no Peleonero y no Pacífico=32.7%" (60%=pacífico) considera que está muy de acuerdo en que en general su relación con sus compañeros es buena (media x= 3.9[24] y una desviación estándar σ=.862, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio y relación lineal significativa positiva moderada (Johnson, 2003) con un coeficiente de Pearson r=.752** y significativa al p= 0.000).
- Relación CA_A7 y CA_B2: De los alumnos que se auto-concibe como "Tristes= 3.3%" y "ni triste y ni alegre=26.7%" (70%=alegre) considera que está muy de acuerdo en que en general la relación entre compañeros en el salón es buena (media x= 3.88[25] y una desviación estándar σ=.862, con presencia de datos altamente dispersos y concentrados cercanos al promedio y relación lineal significativa positiva moderada (Johnson, 2003) con un coeficiente de Pearson r=.919** y significativa al p= 0.000).

Respecto a la Dimensión Aceptación de las Normas de Conducta por parte del Alumno (ANCA), y su relación con el Clima de Aula, con base en el análisis de correlaciones, se tiene que:

La Relación CA_A4 y las variables relacionadas con la aceptación de normas (CA_G1, CA_G2 y CA_G3): La correlación múltiple es negativa, es decir, el índice indica una dependencia total entre las variables es una relación inversa (cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante): Cuando los alumnos/as agresivos acepten las normas de convivencia (CA_A4).

23. De una escala del 0 al 10. Siendo del 0 al 3 como pacíficos, del 4 al 7 como ni peleonero ni pacífico y del 8 al 10 como peleonero.

24. De una escala del 1 al 5. Siendo 1, totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

25. De una escala del 1 al 5. Siendo 1, totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

- Los alumnos cuando hagan algo que no deben (como pegar, insultar, faltar al respeto, etc) no estarán conscientes de lo que va a suceder o de las consecuencias (CA_G1). Es una Correlación lineal significativa negativa moderada (Johnson, 2003), donde r= -.661** y p=0.000.
- Los alumnos cuando en la escuela uno o varios de ellos peguen o insulten, percibirán que los profesores no intervinieran (CA_G2). Es una Correlación lineal significativa negativa moderada (Johnson, 2003), donde r= -.722** y p=0.000.
- Los alumnos cuando en clase realicen actividades de integración, puede que reflexionen o no que el motivo es para aprender a llevarse bien entre ellos (CA_G3). Es una Correlación lineal significativa negativa moderada (Johnson, 2003), donde r= -.768** y p=0.000.

4.3 Análisis comparativos de Varianzas ANOVA

Con base en los datos recabados y analizados con SPSS 24, para el análisis de ANOVA, se calcularon por grupo las Medias (M), la Desviación típica (DT), el Error estándar de la media (EEM) y el intervalo de confianza (IC). Como se puede observar en la Tabla 14 las medias comparadas son diferentes: Entre la variable-factor Clima de Aula (VFCA), entre los intra-grupos CAPA, ACA y ANCA. Obteniendo los siguientes datos descriptivos:

- Para la dimensión CAPA, la M es de 3.88, con una DT de .893 y EEM de .072. Es decir, el Clima de Aula Percibido es casi adecuado (aunque estando en la escala de 3, puede ser ni adecuado ni no adecuado).
- Para ACA, la M es de 1.67, con una DT de .484 y EEM de .039. Es decir, los alumnos se sienten aceptados por sus compañeros (aunque estando en la escala próxima a 2, puede que se sientan no aceptados).de universidad satisfecho. y profesionistas, de que sirve que
- Para ANCA, la M es de 3.86, con una DT de 1.066 y EEM de .087. Es decir, los alumnos aceptan no del todo las normas de conducta (aunque estando en la escala 3, puede que sean indiferentes a las normas de la institución).

Tabla 14. Descriptivos variable-factor Clima de Aula (VFCA).

Descriptivos									
		N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Lím. Inf.	Lím. Sup.			
CAPA CA_A7	1.00	103	4.3592	.48212	.04750	4.2650	4.4534	4.00	5.00
	2.00	46	2.8913	.64043	.09443	2.7011	3.0815	2.00	4.00
	3.00	1	1.0000	.	.	.	.	1.00	1.00
	Total	150	3.8867	.89395	.07299	3.7424	4.0309	1.00	5.00
ANCA CA_A4	1.00	103	4.4563	.50052	.04932	4.3585	4.5541	4.00	5.00
	2.00	46	2.6087	.77397	.11412	2.3789	2.8385	1.00	4.00
	3.00	1	1.0000	.	.	.	.	1.00	1.00
	Total	150	3.8667	1.06605	.08704	3.6947	4.0387	1.00	5.00
ACA CA1_F1	1.00	103	1.5534	.49957	.04922	1.4558	1.6510	1.00	2.00
	2.00	46	1.9565	.29488	.04348	1.8690	2.0441	1.00	3.00
	3.00	1	1.0000	.	.	.	.	1.00	1.00
	Total	150	1.6733	.48462	.03957	1.5951	1.7515	1.00	3.00

Fuente: Elaboración propia con SPSS 24.

En la Tabla 15, se puede observar el resultado de la tabla ANOVA, calculado a través del programa SPSS 24. Se ha descompuesto la variabilidad total en dos filas: suma de cuadrados inter-grupos (entre los distintos grupos) y suma de cuadrados intra-grupos (dentro de cada grupo), divididas por sus correspondientes grados de libertad para obtener sus varianzas ANOVA (Stockburger, 1998 y Martínez, Sánchez-Villegas y Faulín, 2006):

- La suma de cuadrados inter-grupos con una media total de 76.908 para CAPA, de 116.82 para ANCA y de 5.624 para ACA. Una varianza inter-grupos de 38.454 para CAPA, de 58.412 para ANCA y de 2.812 para ACA. Una varianza intra-grupos de 0.287 para CAPA, de .357 para ANCA y de .200 para ACA. Y un cociente de varianzas F=134.062 para CAPA, de F=163.522 para ANCA y de F=14.075 para ACA. Da como resultado un

valor de p[26] asociada a F, con valor a 0.000 en las tres dimensiones de CAP.

Una vez que el valor de la distribución F es conocido y está tabulado en los tres grupos CAPA, ACA y ANCA, y las tres con una p asociada de 0.000. Se rechaza la hipótesis nula (Ho): $\mu 1 = \mu 2 = \mu 3$. Y se concluye que, si hay diferencias entre CAPA, ACA y ANCA. Debido a que existe diferencia en todas las medias de los grupos $\mu 1$ (CAPA) $\mu 2$ (ACA) y $\mu 3$ (ANCA). O al menos en un grupo cuya media es distinta a la media del resto de los grupos. Es decir, el Clima de Aula en las secundarias de la Zona Escolar 028 de Amozoc de Mota Puebla, si influye en el clima de aula percibido por el alumno, el auto-concepto que tienen y la aceptación de las normas de conducta en la convivencia escolar, ya que estas dimensiones son estadísticamente diferentes: Las medias de los grupos $\mu 1$ (CAPA) $\mu 2$ (ACA) y $\mu 3$ (ANCA) no son iguales, o al menos uno de los grupos tiene una media distinta del resto de grupos. Es decir, se acepta la hipótesis alternativa, si hay diferencias entre las medias de CAPA, ACA y ANCA (H1: $\mu 1 \neq \mu 2 \neq \mu 3$).

26. El valor de referencia para aceptar o rechazar la hipótesis nula es el nivel de significación. Si el nivel de significación es mayor que 0.05, se acepta la hipótesis nula de independencia entre las variables (no existen efectos diferenciales entre los tratamientos). Si el nivel de significación es menor que 0.05 se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, existe una relación de dependencia entre las variables, y según sea el caso se puede decir que los distintos niveles del factor sí influyen sobre los valores de la variable cuantitativa (Martínez, Sánchez-Villegas y Faulín, 2006).

Tabla 15. Tabla ANOVA.

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CAPA CA_A7	Inter-grupos	76.908	2	38.454	134.062	.000
	Intra-grupos	42.165	147	.287		
	Total	119.073	149			
ANCA CA_A4	Inter-grupos	116.823	2	58.412	163.522	.000
	Intra-grupos	52.510	147	.357		
	Total	169.333	149			
ACA CA1_F1	Inter-grupos	5.624	2	2.812	14.075	.000
	Intra-grupos	29.369	147	.200		
	Total	34.993	149			
gl: Grados de libertad; F: Estadístico F de Fisher-Snedecor.						

Fuente: Elaboración propia con SPSS 24.

5. Conclusiones

Desde 2014, los programas y acciones para promover la convivencia escolar, en Puebla, principalmente en Amozoc de Mota, empezó en mayo de ese mismo año la Estrategia Estatal para promover la Convivencia Escolar (SEP, 2014). Promover ambientes seguros en las escuelas del país ha mejorado la convivencia escolar y ha fomentado la sana convivencia, con el objetivo de ofrecer a niños y a adolescentes un ambiente sano libre de acoso escolar. Pero para llevar a cabo esta estrategia se debió capacitar a profesores y directivos en aspectos de convivencia escolar. Lo cual no solo debió realizarse la capacitación a estos agentes, sino también debió incluir a los demás agentes que se involucran en la convivencia diaria en la escuela, como lo son los padres de familia y el personal administrativo y de apoyo (mantenimiento y aseso). Con base en los resultados descritos, podemos observar que el profesor de secundaria no se siente apreciado ni valorado por parte de los padres de familia, ni por sus autoridades en su centro de trabajo (director) y un poco menos por la supervisión escolar (en ese orden). Lo cual estrictamente no cumple con el objetivo del Plan Nacional de Convivencia Escolar, desde su perspectiva de Clima Social Escolar, debido a que no se es promueve "ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e incluyente".

El padre de familia es el núcleo y el pivote en la convencía escolar, porque la educación empieza en casa y en los padres recae la función de fomentar en sus hijos el respeto (a otros), la obediencia (adultos y autoridades), la regulación de las emociones (la ira, el enojo y las emociones de frustración) en la convivencia con adultos y sus compañeros, tanto en la escuela como en sus relaciones fuera de ella (en casa, en los trabajos, en la sociedad en general).

Asimismo, el fortalecimiento de los valores familiares se debe dar a partir de esta nueva tendencia en la composición familiar. Tanto en México como en otros países, existen 11 tipos de familias (desde la tipo clásica hasta las formadas por padres/madres del mismo sexo con hijos, con un solo padre o madre con hijos hasta familias con perros que tratan y viven como si fueran sus hijos), por ende el aprecio por la diversidad y el fortalecimiento de los valores familiares (Trabajo integral con la familia) es fundamento del clima social escolar en sus dos perspectivas: el clima escolar y el clima en el aula. Porque los hijos, los alumnos replican lo vivido en casa (aprendizajes, formas de pensar y formas de vivir) y lo fortalecen o modifican a partir de lo aprendido en clase, en la escuela a través de la enseñanza y el ejemplo del profesor.

En este último aspecto, en los resultados analizados se puedo observar que el profesor de secundaria no siente el apoyo ni se siente valorado por parte de sus compañeros de trabajo (colegas o pares y por parte de los directivos). El profesor es un agente de andamiaje en el clima escolar, quien debe promover el desarrollo de los alumnos desde una perspectiva personal, social y académica. Si bien él también es parte de las estratégicas del PNCE, en el establecimiento de vínculos positivos entre los alumnos y los profesores. Es también, el promotor de un clima afectuoso y de seguridad, con normas y límites claros, con el ejemplo que da en sus relaciones con sus homólogos en la escuela. Los alumnos son testigos del desempeño emocional y de convivencia del docente para con sus autoridades, sus pares y los padres de familia.

Con base en los resultados analizados y en las interpretaciones de los comportamientos de los alumnos se secundaria de la zona escolar 038 en Amozoc de Mota Puebla, podemos concluir que el rol del docente dentro del aula es de primordial importancia en el clima de aula que perciban los alumnos. Los alumnos se sienten bien entre ellos, aceptados y respetados con base en la postura conciliadora, interventora y de autoridad del profesor. Además de presentar una imagen de preocupación hacia el alumno, que lo motiva no solo a asistir a la escuela,

sino que también le refuerza la autoestima, la valentía y el respeto por sus compañeros.

Con la presente investigación, nos podemos dar cuenta que, si el profesor es un mal ejemplo de convivencia con sus pares y autoridades, el alumno tomará el mismo rol con sus compañeros. Si bien, parte de los valores de conducta vienen de casa, el alumno los reforzará o evitará con base a los valores que presente, represente y actúe el profesor dentro, fuera y alrededor el aula. Aspecto importante que preocupa y ocupa en estrategias al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Pero también debe de hacer reflexionar al mismo profesor, sobre su labor social y, académica que tiene con el alumno. No solo es impartir clases y controlar un grupo de jóvenes, es reflexionar sobre el rol de formador, instructor y agente de cambio en la vida diaria del adolescente, que adolece de una identidad, madurez y control de sus emociones.

Finalmente, el Clima Escolar como el clima de aula, se construye por la calidad de las relaciones entre los agentes educativos, como son las autoridades educativas (secretarios de gobierno, directores de sección, jefes y supervisores), las autoridades escolares en la escuela misma (director oes de familia s), las autoridades escolares en la escuela misma (directorores)vos). g siente el apoyo ni se siente valres), el personal administrativo (secretarias y asistentes), los padres de familia y los alumnos. Entonces, para construir un clima social-escolar afectivo, se requiere de convenciones sociales y hábitos de cortesía, la promoción de valores éticos y el cuidado del otro (en la convivencia) y las relaciones familiares (en la administración y sostenimiento de la escuela.

6. Referencias

Aguilera. M.A. (2015). La violencia/convivencia escolar y la calidad educativa Proceso de armonización de la ley general de educación con la ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Alexander, K.; Entwisle, D. y Thompson, M. (1987). "School performance: status relations, and the structure of sentiment: bringing the teacher back in". American sociological review. Vol. 52, núm. 5: 665-682.

Alexander, K.; Entwisle, D. y Thompson, M. (1987). "School performance: status relations, and the structure of sentiment: bringing the teacher back in". American sociological review. Vol. 52, núm. 5: 665-682.

Altman, D.G. and Bland, J.M. Statistics Notes: Comparing several

groups using analysis of variance. Br Med J, 1996. 312: p. 1472-1473.

Alumnosonline. (2018). Secundaria en Amozoc, Puebla. Disponible: http://alumnosonline.com/secundarias/puebla/amozoc.html

Anuario Turístico de Puebla. (2017). Secretaría de Turismo. Disponible: http://www.datatur.sectur.gob.mx/itxef_docs/pue_anuario_pdf.pdf

Benbenishty, R., Aviastor, R., Roziner, I. y Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive model. Educational researcher, 45(3), 197-206.

Blanco, E. (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", en Revista mexicana de investigación. México: vol. 14, núm. 43. Disponible en: Http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?Articulo=art43003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n043/pdf/43003.pdf

Blanco, E. B. (2010). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. In X congreso nacional de investigación educativa. Área 10: interrelaciones educación-sociedad.

Blanco, E. B. (2010). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. In X congreso nacional de investigación educativa. Área 10: interrelaciones educación-sociedad.

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting Teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. Psychology in the schools, 48(10), 1034-1048.

Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". Educational leadership.

Espelage, D. L., Low, S. K. y Jimerson, S.R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization and bully perpetration: contemporary science, practice, and policy. School psychology quarterly, 29(3), 233-237.

Fierro, C. (2013). "Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar", en sinéctica, 40: http://www.sinectica.iteso.mx/?Seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Good, C., Mcintosh, K., & Gietz, C. (2011). Integrating Bullying prevention into schoolwide positive behavior Support. Teaching ex-

ceptional children, 44(1), 48-56. Recuperado de http://cec.metapress.com/content/5gw3868m0668353p/

Greene, M. (2006). Bullying in schools: a plea for measure of human rights. Journal of social issues, 62(1), 63-79.

Hirmas, C., y Carranza, G. (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. Ponencia en las III Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos, San José de Costa Rica, pp. 56-135. Disponnible: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf

INEE –Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: Autor.

Johnson, Robert. (2003). Estadística Elemental, Ed. Math Learning, Ed. Tercera, México DF.

Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: a review of the literature. Journal school health, 79, 451-465.

Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: a review of the literature. Journal school health, 79, 451-465.Kerlinger, F. y Lee. (2002). Investigación del comportamiento. México, Mc Graw-Hill.

Journal of human resources. Vol. 14, núm. 1: 98-111.

Kerlinger, F. y Lee. (2002). Investigación del comportamiento. México, Mc Graw-Hill.

Konishi, C., Miyazaki, y. Hymel, S. y Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: multilevel contextual effects modeling. School psychology international, 38(3), 240-263.

Landeros, L. & Chávez, C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México. Primera edición, 2015. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D. F.

Larkin, R. (1973). "Contextual influences on teaching leadership styles" sociology of education. Vol 46, núm. 4: 471-479.

Lázaro-Visa, L. & Fernández-Fuertes, A. (2006). Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria. (Coordinación). Investigación en desarrollo Socio-emocional, bien estar y educación (IDSEBE).Disponible:https://www.educanta-

bria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_fn.pdf
Lázaro-Visa, L. & Fernández-Fuertes, A. (2006). Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria. (Coordinación). Investigación en desarrollo Socio-emocional, bien estar y educación (IDSEBE).Disponible:https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_fn.pdf
Lee, V. y Bryk, A. (1989). "A multilevel model of the social distribution of high school achievement" sociology of education, vol. 62 (july): 172-192
Lee, V., J. Smith y Croninger (1997). "How high school organization influences the Equitable distribution of learning in mathematics and science" sociology of education. Vol. 70, núm. 2 (april): 128-150.
León, O. G. y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
Link, C. R., & Ratledge, E. C. (1979). Student perceptions, IQ and achievement. Journal of Human Resources, 98-111.
Link, C. R., & Ratledge, E. C. (1979). Student perceptions, IQ and achievement. Journal of Human Resources, 98-111.
Loukas, A., & Murphy, J. (2007). Middle school perceptions of school of climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. Journal of school psychology, 45(3), 293-309.
Low, S. y Vanryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School psychology quarterly*, 29, 306-319. Núm. 37: 15-27.
Martínez González, M.A., Sánchez-Villegas, A., and Faulín Fajardo, F.J. Comparación de k medias (tre o más grupos). Bioestadística Amigable. 2ª Edición. Ed: Díaz de Santos. 2006: p. 419-469.
Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
Oliva, A. (2015) (coord.). Desarrollo positivo adolescente. Madrid: síntesis.
Pertegal, M. J. y Hernando G. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (coord.), desarrollo positivo adolescente (pp. 59-81). Madrid: Síntesis.
PNCE -Plan Nacional de Convivencia Escolar (2017). Gobierno de la República. Disponible:https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992

PND –Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). Gobierno de la República. Disponible:http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465

Robles, V. y Pérez, M. (2018). Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación Básica y Media Superior. Panorama Educativo de México. Primera edición, 2018. Coordinadores Héctor Virgilio Robles Vásquez Y Mónica Gladis Pérez Miranda

SEB -Subsecretaría de educación básica (2015). Programa nacional de convivencia escolar. Dirección general de desarrollo de la gestión educativa.

SEP - Secretaría de Educación Pública. (2014). La SEP arrancó la Estrategia Estatal para promover la Convivencia Escolar. Disponible: http://www.sep.pue.gob.mx/te-recomendamos-historial/item/4849-la-sep-arranc%C3%B3-la-estrategia-estatal-para-promover-la-convivencia-escolar

SEP - Secretaría de Educación Pública. (2015, 2018). Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadística del Sistema Educativo. Puebla. Ciclo escolar 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017.

Sistema interactivo de consulta estadística educativa. (2018). Secretaría de Educación Pública SEP. Subsecretaria de Planeación Evaluación. Coordinación Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Disponible: https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Sistema nacional de Información de Escuelas. (2018). Secretaría de Educación Pública SEP. Disponible: https://www.snie.sep.gob.mx/sniesc/

Stephenson, P., & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (ed.), Intimidación. Una guía práctica para combatir el Miedo en las escuelas (pp. 56-78). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Stockburger, D.W. ANOVA. Why Multiple Comparisons Using t-tests is NOT the Analysis of Choice. http://davidmlane.com/hyperstat/intro_ANOVA.html. 1998.

Supervisión Zona Escolar 38, Puebla. (2018). Reporte de matrícula 2016-2017. Secretaría de Educación Pública, Supervisora Juana Larios Gómez. Amozoc de Mota, Puebla.

Voight A. y Nation M. (2016). Practices for improving secondary school

climate: a systematic review of the research literature. American journal of community psychology, 58, 174-191.

Yee. A. (1968) "Interpersonal attitudes of teachers and advantaged and disadvantaged pupils". The journal of human resources. Vol. 3, núm. 3: 327-345.

Data in marketing brief 5

Convivencia escolar en el aula en la educación básica: un comparativo México-Brasil-Colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[27], Dra. Maria Helena Bernardo[28] y Paula Alejandra Castañeda Orjuela[29]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de *Data in Marketing Brief* (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre *Cnvivencia escolar en el aula en la escuela secundaria desde de la gestión educativa, el liderazo y el clima escolar*. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia respecto a la convivencia escolar en alumnos (clima en el aula) y profesores (clima escolar) de educación básica. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2019.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas en línea

27. México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx.

28. Brasil: ´professora e coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial da Fatec Piracicaba/SP, mariahelenabernardo@hotmail.com.

29. Colombia: estudiante colombiana de noveno semestre de negocios internacionales en la Universidad Santo Tomás Colombia y estudiante de intercambio internacional (2019-2020) en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, paula.castaneda@usantotomas.edu.co.

(*Google Form*), por teléfono e in situ. En São Paulo Brasil y en Bogotá Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (*Facebook, Twitter y WhatsApp*). Las muestras estuvieron compuestas por 134 alumnos en Brasil y por 159 alumnos en Colombia, además de 45 profesores tanto en Brasil como en Colombia. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

El propósito de este estudio es explorar y analizar el clima de aula y clima organizacional en la educación básica en México, en relación con Brasil y Colombia.

Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1. Respecto a las diferencias en el clima escolar desde la perspectiva de los profesores y en la Tabla 2, el clima de aula desde la perspectiva de los alumnos, como parte de los estudios en la educación secundaria. La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de 0.900 para Colombia, 0. 965 para México y de 0.890 para Brasil.

Tabla 1. Clima Escolar en la Educación Básica en México, en relación con Brasil y Colombia.

Código	Ítem	México	Brasil	Colombia
CP_A1	En clase predomina la competencia sobre la cooperación.	3.74	3.90	3.56
CP_A2	En el aula hay niños/as y/o que son dominantes y agresivos/as.	3.40	3.96	3.45
CP_A3	En el aula hay niños/as que muestran comportamientos intimidatorios sobre los demás.	2.98	2.50	2.45
CP_A4	Los niños/as agresivos y dominantes no les gusta respetar las normas de convivencia.	3.45	3.00	3.60

CP_A5	Los niños/as con comportamientos intimidatorios no aceptan las normas de convivencia.	3.14	3.90	3.90
CP_A6	En general, mi relación con los alumnos es satisfactoria.	4.49	5.00	5.00
CP_A7	En general, las relaciones entre los alumnos son buenas.	4.00	4.50	4.40
CP_A8	En clase existen conflictos (Peleas, insultos, amenazas, intimidaciones, conductas disruptivas, etc.).	2.19	2.90	2.99
CP_B1	¿Cómo valoraría el clima de convivencia en sus clases?	4.33	4.80	4.00
CP_B2	¿Cómo valoraría el clima de participación en sus clases?	3.95	4.10	3.50
CP_C1	Se siente valorado(a) en su función docente: Por los alumnos	8.81	8.90	8.99
CP_C2	Se siente valorado(a) en su función docente: Por las autoridades educativas	8.07	9.00	8.00
CP_C3	Se siente valorado(a) en su función docente: Por la dirección de la escuela	8.93	9.00	8.50
CP_C4	Se siente valorado(a) en su función docente: Por sus compañeros y compañeras	8.52	8.50	8.45
CP_C5	Se siente valorado(a) en su función docente: Por los padres de familia	8.50	8.00	8.70
CP_C6	Indique el grado de satisfacción que experimenta en el ejercicio de su labor profesional, señalando el número correspondiente.	9.52	9.90	9.99

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25).

Tabla 2. Clima Escolar en la Educación Básica en México, en relación con Brasil y Colombia.

Código	Ítem	México	Brasil	Colombia
CA_A1	En clase predomina la competencia sobre la cooperación.	3.83	3.99	3.80
CA_A2	En el aula hay compañeros/as y/o que son agresivos/as.	3.63	3.40	3.60
CA_A3	En el aula hay compañeros/as que muestran comportamientos intimidatorios sobre los demás.	3.26	3.00	3.60
CA_A4	Los compañeros/as agresivos tienen dificultad para aceptar las normas de convivencia.	3.87	3.89	3.88
CA_A5	En general, mi relación con los profesores de la escuela es satisfactoria.	4.36	4.90	4.99
CA_A6	En general, las relaciones entre los compañeros/as de clase son buenas.	3.97	3.99	3.90
CA_A7	En general, las relaciones entre los alumnos/as de la escuela son buenas.	3.89	3.99	3.80
CA_A8	En clase existen conflictos (peleas, insultos, amenazas, intimidaciones, conductas disruptivas, etcétera).	3.22	3.00	3.00
CA_A9	Los alumnos y alumnas conocemos las normas de convivencia y las consecuencias de su transgresión.	4.18	4.80	4.90
CA_A10	Los alumnos y alumnas acatamos siempre las normas.	3.44	3.50	3.70
CA_A11	Todos los profesores de la escuela exigen las mismas normas de convivencia.	4.13	4.00	4.19
CA_A12	Todos los profesores de la escuela aplican igual criterio a la hora de sancionar las infracciones.	4.03	4.80	4.50
CA_A13	Siempre que tiene lugar algún caso de abuso los profesores toman medidas para atender a la víctima.	4.41	4.90	4.70
CA_B1	Cómo crees que eres: VALIENTE	6.89	6.90	6.99
CA_B2	Cómo crees que eres: ALEGRE	7.86	8.90	8,50

CA_B3	Cómo crees que eres: HABLADOR	6.23	9.90	8.00
CA_B4	Cómo crees que eres: NERVIOSO	6.21	7.00	5.90
CA_B5	Cómo crees que eres: PELEONERO	3.15	2.90	2.99
CA_C1	Me gustan las actividades que me prepara mi profesor/a	1.43	1.00	1.80
CA_C2	En clase el profesor/a nos enseña a ser amigos	1.65	4.90	4.99
CA_C3	En clase me la paso bien	1.32	2.90	2,80
CA_C4	Venir a la escuela me gusta	1.21	3.90	4.90
CA_D1	En clase tengo (amigos)	1.89	6.90	6.70
CA_E1	¿Te dejan tus compañeros jugar con ellos?	1.32	8.90	8.99
CA_E2	En la clase el profesor nos anima en los trabajos que hacemos	1.35	4,60	4.40
CA_E3	Los profesores nos enseñan a llevarnos bien entre nosotros	1.27	5.80	6.00
CA_E4	Con los compañeros de clase me llevo bien	1.51	5,80	5.78
CA1_F1	A mis compañeros/as les caigo	1.67	4.70	5.90
CA1_F2	Me gusta jugar con mis compañeros y compañeras	1.87	4.80	4.90
CA_G1	En mi escuela, si hago algo que no debo (pegar, insultar, faltar al respeto, etc) se lo que me va a suceder	1.45	8.90	9.00
CA_G2	En mi escuela cuando uno o varios niños/as pegan o insultan los profesores intervienen	1.37	5.80	5.00
CA_G3	En clase hacemos trabajos y actividades para aprender a llevarnos bien	1.67	8.90	9.10

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25).

Capítulo 6
La depresión en estudiantes universitarios

Dra. Minou del Carmen Arévalo Ramírez[30]
Dr. Emigdio Larios Gómez[31]

1. Antecedentes

1.1 Salud mental y depresión

De acuerdo con la definición de la OMS (2013) la salud mental es un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y afectiva y ser capaz de hacer una contribución a su comunidad. Briones (2013) nos indica que una persona con salud mental puede afrontar y superar los obstáculos que se le presentan en suerte, se da cuenta de sus propias actitudes y capacidades, le permite aprender, ser creativo, se plantea un proyecto de vida y avanza en él, es una persona prolífica que se compromete con su medio ambiente, su entorno, sostiene relaciones armónicas con su familia, con sus compañeros de trabajo y la sociedad en general.

La salud mental es fundamental para sentirse bien y funcionar de manera apropiada, esto es evidente desde el planteamiento inicial que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el concepto de Salud, que es un estado de completo bienestar físico, mental y social y

30. Doctora en Dirección e Innovación de Instituciones por el Instituto de Estudios Universitarios. Médico Cirujano y Partero por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); especialidad en psiquiatría por el Instituto Mexicano del Seguro Social, maestría en Ciencias Médicas e Investigación por BUAP, minoudelcarmen@yahoo.com

31. Doctor en Ciencias Administrativas por el IPN. Maestro en administración y Licenciado en Administración de Empresas. Profesor Investigador en la Facultad de Administración en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, emigdio.larios@correo.buap.mx

no solamente ausencia de enfermedad (OMS, 2016). Empero que se habla de un completo bienestar sabemos que tanto la salud como la enfermedad es un proceso dinámico, sujeto a múltiples variables que inciden en el equilibrio de la persona, lo que hace que la salud sea relativa de acuerdo a la adaptación del sujeto al entorno familiar y social.

En la mayor parte de países no se le da a la salud mental, ni a los trastornos en ella, la misma importancia que a la salud física, consecuencia de ello es un número creciente de trastornos mentales que constituyen una parte significativa de la carga de enfermedad en todo el mundo ya que la pérdida de salud mental produce discapacidad en el que la padece, entendiéndose como discapacidad el deterioro en el funcionamiento esperado en un sujeto de cierta edad y sexo en un contexto social, formando parte del costo social de la enfermedad. Además de que va presentándose un desfase en el tratamiento de la enfermedad mental, cada vez mayor. La falta de salud mental, no solo se manifiesta con la aparición de trastornos mentales, sino que tiene efectos en pacientes que sufren de enfermedades físicas crónicas, por un lado incrementando al doble el uso de servicios, tanto en consulta externa como en servicios de hospitalización, y por otro falta de autocuidado, es decir el seguimiento de una dieta, ejercicio, toma regular de medicamentos y el acudir a citas programadas para control cuando se padecen enfermedades crónicas (OMS, 2004).

Una de las enfermedades que afecta de manera importante la salud mental es la depresión. La depresión es un trastorno mental caracterizado por sentimientos de inutilidad, culpa, tristeza, sensación de estar indefenso y una desesperanza profunda. A diferencia de una tristeza normal o de un duelo por la pérdida de un ser querido, la depresión es una tristeza sin razón aparente que la justifique, grave y persistente, que se acompaña de otros síntomas como la perturbación del sueño, autocastigo, inactividad y la incapacidad de disfrutas de actividades placenteras. A veces el término tiende a ser confuso y malinterpretado utilizado de manera frecuente y excesiva para describir estados de ánimo transitorios o sensaciones de malestar. Sin embargo, la clave para diagnosticar la depresión es la severidad y capacidad de estos síntomas para interferir con la vida cotidiana (Zarragoitía, 2010; American Psychiatric Association, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica que los trastornos neuro-psiquiátricos representan el 28% del total de las enfermedades y la depresión afecta a más de 350 millones de personas en el

mundo y advierte que una de cada cinco personas llegará a desarrollar un cuadro depresivo en la vida. La depresión afecta más a las mujeres que a los hombres y es el principal factor que contribuye al gasto por enfermedades no mortales. Así como la cuarta causa de días perdidos por incapacidad, comúnmente llamados Años de Vida Ajustados por Discapacidad (AVAD). Pronosticando que para el año 2030 pasará a ser la primera causa de AVAD (OMS, 2016). Debido a que la depresión puede llevar al suicidio, registrándose cada año más de 800,000 suicidios y posiciona al suicidio como la segunda causa de muerte en el grupo etario entre 15 y 29 años de edad (OMS, 2016; SSA, 2015).

La depresión es diferente a la expresión - estoy deprimido - utilizada comúnmente para manifestar una reacción emotiva de tristeza como respuesta emocional ante una situación que la genera, esta situación puede ser generada por frustraciones por ejemplo el no obtener el empleo deseado, no lograr un objetivo buscado, la pérdida de un ser querido, pérdida de la salud, pérdida de situaciones o ideas que han dado a la vida de la persona sentido y propósito o bien, problemas de la vida cotidiana, como serían problemas con la pareja, en el trabajo, de índole económico, etc. Esta emoción de tristeza es posiblemente experimentada por todas las personas al menos una vez en la vida. La depresión, por otro lado, es una enfermedad, definida como: "una alteración del estado de ánimo que se acompaña de diversos síntomas y signos de tipo vegetativo, emocional, del pensamiento y del comportamiento" (Secretaría de Salud, 2008, p. 8). Es una enfermedad que inicia en la juventud y que se presente además de anhedonia (incapacidad de sentir placer) y pensamientos de culpa, con humor depresivo, falta de energía, baja auto-estima, problemas para dormir, alteraciones del apetito y pobre capacidad para concentrarse. (Farrukn *et al*., 2016).

Una emoción de tristeza desencadenada por una situación puede evolucionar a una depresión; es habitual que después de un evento que nos entristece, con el tiempo lleguemos a recuperarnos y a sentirnos mejor. Sin embargo, cuando esa tristeza acompañada con otros síntomas, se prolongan en el tiempo, debe descartarse una depresión. También en el caso de que los síntomas sean tan intensos que el paciente no puede sobrellevarlos, incapacitando al que lo padece de tal modo que no puede realizar sus actividades diarias como acudir al trabajo. Lara-Cantú en 1997 nos menciona que en una persona deprimida se producen cambios en la manera de ser, por ejemplo una persona que disfrutaba actividades como ir al cine, ver partidos de fútbol, reunirse

con amigos, pierde el interés por tales actividades y nada le parece importante, lo que representa un cambio en su manera de ser habitual; este síntoma conocido como anhedonia continúa siendo uno de los síntomas más relevantes de la depresión, en la Clasificación Internacional de las Enfermedades Mentales en su décima revisión, (2008) constituye uno de los criterios para hacer el diagnóstico de episodio depresivo y es descrito como un deterioro de la capacidad de disfrutar, pérdida de interés en actividades y en general de los sentimientos placenteros.

En la última versión del Manual estadístico y Diagnóstico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (2013) es el criterio diagnóstico que aparte del estado de ánimo depresivo, debe ser prioritariamente considerado al hacer el diagnóstico de depresión, el doctor Alvano S. (2019) vuelve a escribir sobre la importancia de este síntoma que se presenta hasta en un 75% de pacientes con depresión. En efecto el psiquiatra al realizar la anamnesis del cuadro clínico de depresión es una de las primeras preguntas que hace: ¿de las actividades que a usted le gustan, siente que los disfruta igual?, esto ayuda a valorar el cambio que se ha dado en las actividades y pasatiempos del paciente sobre todo cuando se está considerando el diagnóstico de trastorno depresivo mayor en donde esta anhedonia se instala en las últimas dos semanas, por lo general es un síntoma que notan con mayor prontitud la familia y sus allegados que el paciente mismo.

Otra característica importante de la persona deprimida es que tiene una manera de pensar peculiar que le lleva a poner más atención en los acontecimientos negativos de la vida, a exagerar hechos sin mayor repercusión, exigirse demasiado, culparse de todo lo que sale mal y a no reconocer lo que hacen bien, atribuyendo sus logros a la buena disposición de las personas que la rodean. Sobre estos procesos de pensamiento alterados, Padilla Pérez (2018) nos dice que, en los trastornos emocionales, esta condición se conoce como *pensamientos repetitivos* y la característica es que se enfocan en uno o más temas negativos de manera atenta, perseverante y de forma relativamente incontrolable; pero que es una manera que tienen los pacientes de pensar el cual juega un papel importante en el mantenimiento de las condiciones psicopatológicas. Postura diferente se tiene en la Asociación Psiquiátrica Americana ya que esta condición se muestra como uno de los criterios diagnósticos del Trastorno Depresivo Mayor el DSM-5 (APA, 2013), es decir, un síntoma presente, que se desarrolla durante la enfermedad. Es con esta última postura con la que los autores de esta tesis coincidimos, ya que

es un hecho que en la práctica clínica más que una característica del paciente, es un síntoma, incluso algunos familiares de pacientes con cuadros recurrentes de depresión, es así como detectan la reaparición de los síntomas: cuando la madre comienza a disculparse con los hijos por haber sido, según ellas, una madre inadecuada, exigente con los estudios, o poco cariñosa, de no haberles dedicado el tiempo y atención que ellos merecían. En los estudiantes universitarios que acuden a la Academia de Psiquiatría o de Psicología de la FMBUAP este síntoma se manifiesta por dudas en la elección de carrera, se sienten inferiores a sus demás compañeros, que de continuar probablemente harían más daño que beneficio por ser unos inútiles y cuando con todo el esfuerzo que representa, salen bien evaluados en sus exámenes se lo atribuyen a la benevolencia de los profesores, es decir tener estos pensamientos negativos y culpas inapropiadas aparecen durante el desarrollo de la enfermedad, por lo que es un síntoma, no una característica atribuible a la persona.

1.2 Depresión y estigma

Es un hecho que no existe otro grupo de enfermedades que en su conjunto hayan sido tan estigmatizadas como las enfermedades mentales, en la depresión el estigma contribuye a que no sea considerada una enfermedad que deba ser tratada. En los siguientes párrafos, además de definir la palabra estigma, se presentan artículos en donde se ven una serie de conceptos erróneos que se tienen sobre la enfermedad, como el que solo de trata de sentimientos de culpa que pueden ser dejados de lado, que es incurable, que se trata de un castigo por malas conductas, que a las personas deprimidas se les debe evitar, que reconocer públicamente que se está deprimido es un error y vergonzoso ya que se pierde confidencialidad e implica ser señalados y que de alguna manera se registra en los historiales académicos y que las intervenciones terapéuticas nunca son las adecuadas.

Zarragoitia (2010), define al *estigma* como una actitud perjudicial atribuible a personas quien tiene una enfermedad mental que puede resultar en prácticas discriminatorias, el término abarca problemas de conocimiento (ignorancia), actitud (prejuicio) y comportamiento (discriminación). Fokuo y Corrigan (2017) nos hablan del *estigma público*, que representa las conductas de discriminación y prejuicio que exhibe el público en general hacia las personas con una enfermedad mental y que puede resumirse en tres grupos: miedo y exclusión (las personas

con enfermedades mentales tales como depresión deberían ser temidas e incluso mantenidas fuera de sus comunidades), benevolencia (las personas con depresión son como niños pequeños y deben ser cuidados) y autoritarismo (las personas con depresión son irresponsables por lo tanto las decisiones importantes deben ser tomadas por otros en su lugar). El concepto de autoestigma se entiende como el daño que sucede cuando las personas que sufren una enfermedad mental interiorizan los prejuicios sociales existentes contra ellos (Sánchez Gómez, 2018).

El estigma y la desinformación crean conceptos erróneos, por ejemplo, la depresión es atribuida a una debilidad del carácter y que puede ser solucionado sólo con que la persona así lo decida, que un anciano con limitaciones físicas es natural y lógico que esté deprimido y que los deprimidos leves nunca necesitan antidepresivos; que la persona que se queja constantemente de estar deprimidas en realidad es manipuladora y no se suicidan. En la población general acarrea conceptos como el que la depresión es una enfermedad incurable, que es debida a una debilidad emocional, que tiene causas simples como una mala paternidad o la existencia de conflictos o eventos vitales que se manifiestan de manera evidente y que seguramente tiene algún problema que no puede solucionar, que solo son sentimientos de culpa que pueden ser dejados de lado, que es consecuencia de una conducta pecaminosa y que es mejor evitar a las personas con depresión (Zarragoitia, 2010; Stalh, 2013).

Barney *et al.* (2009) realizaron un estudio cualitativo sobre la naturaleza de las creencias estigmatizadoras acerca de la depresión que plasma claramente como el estigma hace ver al paciente deprimido y enfermo, y como siente que es visto por los demás. En este trabajo se entrevistaron a 14 mujeres y 9 varones, entre 25 y 66 años de edad que tuvieron depresión diagnosticada y tratada. En la Tabla 1, se puede observar parte de las lexías (verbalizaciones textuales) que los pacientes entrevistados manifestaron acerca de su enfermedad.

Tabla 1. Expresiones textuales de pacientes con depresión por creencias estigmatizadoras.

Creencia estigmatizadora	Expresión textual
Necesidad de ocultar la enfermedad para evitar reacciones negativas hacia ellos	"…creo que ninguna de las personas que me conoce puede decir que no soy optimista, nunca manifesté cómo me sentía en el trabajo, nunca soné triste, supe esconder mi enfermedad, la escondo aún…" (Barney et al., 2009, p. 3).
	"…Me he vuelto muy bueno en esconder mi depresión, estoy seguro de que nadie sabe qué me pasa…" (Barney et al., p. 3).
Enfermedad invisible para todos menos para el que la padece.	"…debido a que la depresión es invisible, hace que el que yo no tenga deseos de hacer actividades, los demás lo atribuyan a otras cosas, el que no pueda demostrar mi depresión me incapacita ante los demás…" (Barney et al., p. 4).
	" …todos me dicen: -te ves grandioso, te ves muy bien, no seas tonto, nada está mal contigo; si alguien me hubiera tomado en serio y se me hubiera tratado antes, todo hubiera estado mejor…" (Barney et al., p. 4).
	"… otra cosa que oigo cuando digo que tengo depresión son expresiones como: ¡oh bueno!, todos nos sentimos tristes…" (Barney et al., p. 4).
Enfermedad que la gente no comprendería, aunque se la explicaran.	"…En el trabajo evito mencionar como me siento, yo creo que si les digo ellos van a pensar que soy…ya sabes… incompetente, un poco extraño, creo que así reaccionarían y podrían considerarme incapaz de hacer mi trabajo…" (Barney et al., p. 4).
	"…pienso que la depresión afecta tu vida entera de manera profunda y pienso que la mayoría de las veces la gente no lo entiende…" (Barney et al., p. 4).

Sentirse rechazados en cuanto conocen su condición.	"…La gente como que no quiere tu compañía cuando no estas de buen espíritu"; si utilizo la palabra "depresión" tu puedes ver esa expresión en sus caras como si de manera automática se arrepienten de haber preguntado…" (Barney et al., p. 4)
	"…ellos no saben cómo manejarlo, no es su culpa, no puedes culparlos por eso…" (Barney et al., p. 5).
Sentirse culpables por estar así o culpabilizados por los demás	"…la mayoría de la gente llega a pensar que la depresión es algo que está dentro del carácter y control de uno…" (Barney et al., p. 5).
	"…yo creo que si hubiera habido una razón, podrías definitivamente atribuírsela, ya sabes un gran accidente, un gran funeral, la gente te diría -¡oh! Ahora entiendo- sin embargo, te sientas ahí y dices… mira la verdad es que no sé cómo inició... Eso podría sonar… que has estado un poco loco toda tu vida, que hay algo malo dentro de ti." (Barney et al., p. 5).
	"…es generalmente malinterpretado en un sentido negativo, suponen que eres estúpido, que eres débil, ciertamente desalienta hablar de ello con amigos o con cualquiera…" (Barney et al., p. 5).
	"…decírselo a la gente es como si admitieras tus debilidades y que ellos te vean menos porque eres débil y no puedes hacerle frente a la vida…" (Barney et al., p. 6).
Desconfianza de los tratamientos disponibles y los profesionales que los dan.	"…por muchos años no busqué ayuda principalmente porque mi esposo no quería, él pensaba que se le pondría algún estigma a él, por tener una esposa que tenía depresión y que necesitaba ayuda psiquiátrica" (p.6)
	"no me gustaría tomar antidepresivos, pero aceptaría tomarlos si los necesito, y no, no se lo diría a nadie…" (Barney et al., p.6).
	"…considero difícil regresar a ver al psiquiatra que me vio, otra vez; en la primera visita tuvo una actitud muy condescendiente, sin decir mucho, el tipo de indicación fue: "tu tendrás que ver cómo te juntas a ti mismo…" (Barney et al., p.6).

Fuente: Elaboración propia con información de Barney et al., (2009).

Vacar (2014) nos dice que el estigma asociado a la depresión y a utilizar los servicios especializados en salud mental, además de agudizar el sentimiento de desamparo y la sensación de incomprensión y sufrimiento que los pacientes deprimidos tienen, constituyen una barrera para que el estudiante deprimido busque ayuda, por lo que se involucra en comportamientos inadecuados para manejar los síntomas que resultan potencialmente dañinos, como sería el consumo de alcohol.

1.2.1 Percepción del estigma de la depresión por estudiantes universitarios

Vancar *et al.* (2014) menciona que los estudiantes de medicina en particular, a pesar de su entrenamiento, pueden fracasar en reconocer la depresión como una enfermedad que requiere tratamiento. Si bien es cierto que la depresión puede llevar en casos graves a intentos suicidas o consumación del suicidio, probablemente lo más apremiante por su frecuencia son los estudiantes que tratan de sobrellevar su depresión sin buscar un tratamiento efectivo ya sea por minimizar sus síntomas y considerarlos normales o pasajeros, o por temor a buscar ayuda para no ser señalados. Ellos realizaron un estudio dónde entrevistaron a 331 estudiantes de una facultad de Medicina de una Universidad privada en la India un 73% de ellos no reconocieron tener depresión, y que si así fuera ésta no podría afectar negativamente su educación. El 52.3% dijo que la depresión era un signo de debilidad personal, el 45.4% consideraba que si tenías depresión podrías salir de ella a voluntad, el 36% que el estudiante con depresión era culpable de sus problemas y el 34.2% de estudiantes mencionó que se sentiría avergonzado si tuviera depresión.

Schwenk (2010) realiza un estudio parecido en la Escuela de Medicina de la Ciudad de Michigan para evaluar la prevalencia de depresión auto-reportada, la ideación suicida y la percepción del estigma de depresión tanto en estudiantes deprimidos como no deprimidos. Fueron encuestados 505 estudiantes (295 mujeres, y 210 hombres) con el instrumento PHQ-9 (*Patient Health Questionnarie*-9 por sus siglas en inglés) y preguntas complementarias sobre diagnóstico y tratamiento previo de depresión, estrategias para manejar eventos estresantes, posturas acerca de la enfermedad mental y sobre la búsqueda de ayuda en caso de necesitarla si alguna vez habían pensado en cometer suicidio desde que estaban en la escuela de medicina y si habían considerado abandonar la escuela de medicina en el último mes. Entre los resultados más importantes, se encontró que 72 estudiantes (14.3%) presentaron depresión moderada/severa, el 80% de ellos, no tenían antecedentes de

diagnóstico o tratamiento de depresión y 22 de ellos, (4.4%) reportaron ideación suicida sobre todo en el segundo y tercer año de la carrera. La frecuencia con la cual el estudiante consideró abandonar la carrera fue de al menos 8 ocasiones durante el último mes. Los estudiantes que reportaron depresión grave consideraron que podría ser riesgoso decírselo a alguien (consejero universitario, compañero o profesor) ya que podrían ser considerados incapaces de manejar sus responsabilidades como estudiantes de medicina.

Un porcentaje alto de varones consideraron que otros estudiantes no querrían trabajar con un paciente deprimido, y que un estudiante deprimido es visto como peligroso para los pacientes. Otros estudiantes consideraron que el estudiante deprimido podría poner menos atención en el cuidado de su paciente y que él mismo puede considerarse menos inteligente que otros estudiantes. En otro estudio, Bamgbade *et al.* (2016) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de la Facultad de Farmacología en la Universidad de Texas, para investigar sobre el estigma que tienen los estudiantes de farmacología en cuanto a los pacientes con una enfermedad mental con la finalidad de establecer intervenciones tempranas. Estos autores mencionan que el farmacólogo es más complaciente en el trato de pacientes con una enfermedad como el asma o cardiovascular que con un paciente con una enfermedad mental como depresión o esquizofrenia, manteniendo un distanciamiento, con menos interacción y menos disposición para atenderlos. Aunque en este artículo no mencionan la estrategia educativa utilizada, los autores mencionan que después de la intervención educativa en 120 estudiantes, disminuyeron las creencias negativas sobre los pacientes con depresión.

Comprender la depresión como una enfermedad como cualquier otra enfermedad médica, que requiere un tratamiento, es arduo. Trabajos como el de Nieuwsa y Peper (2010) así lo exponen. Estos autores llevaron a cabo un estudio donde la hipótesis fue que conocer la explicación biológica de la depresión estaría correlacionada positivamente con menor de estigma, eficacia percibida de tratamiento médico y correlacionado negativamente con la percepción de que la depresión puede ser auto-controlada por voluntad o con psicoterapias elegidas al azar. En el estudio participaron 69 estudiantes de pregrado, 36 de los cuales manifestaron tener antecedentes de depresión. Entre otros cuestionarios sobre estigmas y escalas de depresión, contestaron una encuesta de 14 preguntas sobre creencias de la etiología de la depresión. Los resultados mostraron que el conocer la explicación biológica de la

etiología de la depresión era relativamente independiente del estigma imputado a la enfermedad.

Se han buscado formas para disminuir el estigma de la depresión de modo que el paciente reconozca su enfermedad como tal y busque tratamiento. Los espacios universitarios son considerados como los mejores para realizar intervenciones para reducir el estigma y una de las estrategias más populares son campañas educativas dándole a la depresión un enfoque biomédico donde existe un desequilibrio químico fuera del control del paciente. Sin embargo, estas estrategias no han funcionado, por un lado por las creencias que tiene la gente acerca de las características clínicas (es decir desconocimiento de los síntomas) y su causa, y por otro lado porque al enfocarse solo al aspecto biológico de algún modo se limitan las opciones de tratamiento al hacer creer a las personas que la psicoterapia no funciona (Boucher y Campbell, 2014, Schultz, 2017). Kashihara (2015) realizó una intervención educativa en 130 estudiantes de pre y posgrado de dos universidades de Tokio en Japón, a quienes antes de la intervención se les evaluó acerca de creencias (estigma) explícitas sobre depresión, creencias sobre etiología y contacto con personas deprimidas. El objetivo fue examinar el efecto de la educación biomédica, psicosocial y biopsicosocial sobre depresión en la reducción del estigma; el resultado indicó que el conocimiento por sí solo no reduce el estigma y sugieren que debe probarse el utilizar imágenes y sentimientos buscando mecanismos de aprendizaje diferentes que tengan mayor efecto que el proporcionar conocimientos.

Nosotros coincidimos con los estudios anteriormente descritos y consideramos que el estigma contribuye a que la depresión no se reconozca como una enfermedad que amerita tratamiento, aún en el contexto médico no se le da la misma importancia y seriedad que se le da a otras enfermedades a pesar de que la depresión puede ser una enfermedad crónica e incapacitante. Los esfuerzos del gremio de los trabajadores de la salud mental son constantes en combatir el estigma en torno a las enfermedades psiquiátricas, en el 2009, la XXIª versión del Congreso Nacional de Psiquiatría de la Asociación Psiquiátrica Mexicana, celebrado en la ciudad de Acapulco, Guerrero; congreso que se celebra cada dos años, llevó como título y por lo tanto tema central de las ponencias: *A mayor conocimiento, menor estigma*. En el 2018, casi 10 años después en el Congreso de la Asociación de Psiquiatras de América Latina, celebrado en la ciudad de Guatemala, nuevamente es el estigma el tema central: *Estigma en Psiquiatría, perspectivas y núcleos problemáticos*.

El estigma en la depresión provoca la creencia de que las personas deprimidas de algún modo impredecibles y peligrosas, que es además vergonzoso padecerla y que reconocerla serán señalados como pacientes psiquiátricos y de manera automática se les tendrá reserva y se les considerará incapaces de desempeñarse escolar y profesionalmente. Además, conlleva a considerar a la depresión como un problema *mental*, del cual, por voluntad propia podemos salir de él, como si por decir que es de la *mente* no formara parte de la estructura neurobiológica del cerebro del individuo; nadie en su sano juicio le dice a un paciente diabético que el problema solo está en su páncreas y que puede salir del si le plantara la voluntad adecuada. Las intervenciones dadas para disminuir este estigma nunca son suficientes; conocer la naturaleza biológica causante de la sintomatología fuera del control del paciente, por un lado, no garantiza la aceptación de la enfermedad como una entidad que amerite tratamiento como sucede con cualquier otra enfermedad *física* y por otro, la limita en cuanto a las intervenciones terapéuticas disponibles y efectivas, no farmacológicas.

1. 3 Diagnóstico de depresión

Debido a que el diagnóstico de la entidad nosológica conocida como depresión es meramente clínica, es decir no hay marcadores biológicos, exámenes de laboratorio, exámenes de gabinete que apoyen la presencia de la enfermedad, la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) establece criterios clínicos diagnósticos claramente definidos para hacerlo. Estos síntomas deben estar presentes la mayor parte del día, la mayor parte de los días, con una agudización notoria por la mañana y mejoría relativa por las tardes, dichos síntomas son cinco o más de los siguientes (APA, 2013), siempre presente el primero o el segundo o ambos, como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios diagnósticos del Trastorno Depresivo Mayor.

1	Estado de ánimo depresivo la mayor parte del día, casi todos los días, indicado por el relato subjetivo o por observación de otros.
2	Marcada disminución del interés o del placer en todas, o casi todas, las actividades (anhedonia).
3	Pérdida significativa de peso sin estar a dieta o aumento significativo, o disminución o aumento del apetito.

4	Insomnio o hipersomnia.
5	Agitación o retraso psicomotor.
6	Fatiga o pérdida de energía.
7	Sentimientos de desvalorización o de culpa excesiva o inapropiada (que pueden ser delirantes) (no simplemente autorreproches o culpa por estar enfermo).
8	Menor capacidad de pensar o concentrarse, o indecisión casi todos los días (indicada por el relato subjetivo o por observación de otros).
9	Pensamientos recurrentes de muerte (no sólo temor de morir), ideación suicida recurrente sin plan específico o un intento de suicidio o un plan de suicidio específico.

Fuente: Elaboración propia con información de American Psychiatric Association (2013).

Aunque los síntomas depresivos son los mismos, la depresión en el joven y en el adulto se clasifica en diversos subtipos de acuerdo con variables como son duración, ritmo y etiología probable. Y se tiene que son los siguientes: Trastorno Depresivo Mayor (TDM), Trastorno Depresivo Persistente /Distimia (TDP), Trastorno Disfórico Premenstrual (TDP) y Trastorno Afectivo Estacional (TAE).

1.4 Escalas diagnósticas de la depresión

Como se comentó anteriormente, la manera en que se establece el diagnóstico de depresión es a través de la clínica ya que no se cuenta con pruebas auxiliares tales como estudios de laboratorio o gabinete que apoye al psiquiatra a confirmar o descartar el diagnóstico. Sin embargo, esta falta de pruebas auxiliares se ha visto compensada con una herramienta conocida como clinimetría, la cual nos sirve para la medición de fenómenos clínicos. Esto se hace a través de escalas, cuestionarios, entrevistas (instrumentos de investigación cualitativa), que nos facilitan un conjunto de categorías que definen los síntomas de la enfermedad. Existe un gran número de instrumentos disponibles para evaluar los síntomas de depresión tanto en adolescentes como en adultos. Algunos de los instrumentos con validez y confiabilidad comprobada utilizados para determinar la presencia y gravedad de la depresión son: 1) La Escala de depresión de Hamilton, 2) La Escala de malestar psicológico de kessler (k-10), 3) La Escala CES-D, 4) El Inventario de síntomas SCL-90-R y 5) El Cuestionario PHQ-9, como se muestran las descripciones en la Tabla 3.

Tabla 3. Escalas para diagnosticar depresión.

Nombre de la escala	Características	Puntaje de corte
Escala de depresión de Hamilton Max Hamilton en 1960	Heteroaplicada (por el clínico) Escala de 17 items, La respuesta es en una escala tipo Likert puntaje de 0 - 2 o de 0 – 4 Valora los síntomas presentes dos días previos a la aplicación de la escala.	Se considera depresión severa en puntajes por arriba de 19
Escala de malestar psicológico de kessler (k-10) Ronald Kessler y Dan Mroczek en 1992	Autoreporte (Por el paciente) Escala de 10 ítems, la respuesta es en una escala tipo Likert de 1 – 5 Valora los síntomas presentes en el último mes.	Se considera que 21 es el punto de corte para máxima sensibilidad y especificidad para el diagnóstico de depresión.
Escala CES-D Lenore Sawyer Radlof en 1977	Autoreporte (Por el paciente) Escala de 20 items la respuesta es en una escala tipo Likert de 0 – 3 Valora los síntomas presentes en las últimas dos semanas	Sin depresión puntaje igual o menor a 16 17 o mayor depresión, a mayor puntaje mayor la gravedad de los síntomas.
Inventario de síntomas SCL-90-R L-Derogatis y Clearly en 1977	Autoreporte (por el paciente) Los ítems: 5, 14, 15, 20, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 54, 71, 79 de los 90 que constituyen en inventario son los que valoran depresión Escala de respuestas tipo Likert de 0-4 Valora los síntomas presentes en la última semana	A la suma de puntaje se le hace una prueba T y se considera que toda puntuación igual o superior a 80 Indica presencia de una patología severa

Cuestionario PHQ-9 Kroenke K, Spitzer RL, Williams JB	Autoreporte (por el paciente) Escala de 9 items la respuesta es en una escala tipo Likert de 0 – 3 Valora los síntomas presentes en las últimas dos semanas Tiene una pregunta 10 adicional que evalúa funcionalidad: "Si marcó alguno de los problemas antes indicados en este cuestionario, ¿Cuánto le han dificultado el realizar su trabajo, atender su casa o convivir con los demás? Las respuestas son: Nada difícil, un poco difícil, muy difícil y extremadamente difícil.	Se considera la existencia de un síndrome depresivo mayor por la presencia de 5 o más de los 9 síntomas depresivos con un puntaje igual o mayor de 2 y que uno de los síntomas sea: ánimo depresivo o anhedonia (poco interés o agrado en hacer las cosas)

Fuente: Elaboración propia con información de Reyes-Ortega et al., (2003); Cole et al., (2004); Casullo, (2004); García-Portilla et al., (2006); Guías de Práctica Clínica, (2008); Bojorquez Chapela y Salgado de Snyder, (2009); Sánchez y Ledesma, (2009); Vargas Terrez et al., (2011); Grupo Lisis, (2011); González-Forteza et al., (2011); Baader et al., (2012).

2. Problema

2.1 Depresión en estudiantes universitarios

La clínica mayo (2020) nos menciona que la depresión universitaria no es un diagnóstico aparte, sino que es la depresión que se presenta en los estudiantes durante su estancia en la universidad, dichos estudiantes pueden ser vulnerables a ella por los desafíos, presiones y ansiedad que los hace sentir abrumados; así como añoranza de su lugar de origen y cambios en hábitos alimenticios y patrones de sueño por el estudio. En el universitario, los síntomas descritos son los de depresión mayor:

- Sentimientos de tristeza, ganas de llorar, vacío o desesperanza
- Irritabilidad, frustración e incluso arrebatos de ira, fuera de proporción con la situación
- Pérdida de interés o placer en la mayoría o en todas las actividades normales, tales como pasatiempos o deportes
- Alteraciones del sueño, como insomnio o dormir demasiado
- Cansancio y falta de energía, por lo que incluso las tareas pequeñas requieren un esfuerzo mayor
- Cambios en el apetito; por lo general, falta de apetito y pérdida

de peso, pero algunas personas tienen más antojos por ciertos alimentos y suben de peso
- Cambios negativos en el desempeño académico
- Problemas físicos sin causa aparente, como dolor de espalda o de cabeza
- Ansiedad, nerviosismo o irritabilidad
- Sentimientos de inutilidad o culpa, insistencia en fracasos anteriores o sentimiento de culpabilidad por situaciones de las que no eres responsable
- Problemas para pensar, concentrarse, tomar decisiones y recordar cosas
- Pensamientos frecuentes o recurrentes sobre la muerte, pensamientos suicidas, intentos suicidas o suicidio

El sistema de educación médica es un sistema de elevada presión por ser competitivo entre pares, lo que amenaza la salud mental de los estudiantes. La depresión en particular es una enfermedad que se presenta con mayor frecuencia entre estudiantes de Medicina comparado con adultos jóvenes de la población en general. En parte por las exigencias académicas que conlleva la carrera y en los últimos años, principalmente durante el internado, este índice de episodios depresivos es aún mayor (Valladares *et al.,* 2009; Romo-Nava *et al*., 2013). En general los médicos y profesionales del área de la salud pueden sufrir trastornos mentales ocupacionales, aunque este concepto aun no es aceptado, la práctica de la medicina presenta características que generan tensión y desgaste emocional y físico. Que conlleva la necesidad de involucrarse con el paciente, el trabajo en turnos, las jornadas extensas, el enfrentarse al dolor y la muerte, etc., como factores desencadenantes (Fullerton, 2005; Goel *et al*., 2016).

Por todo lo anterior es necesario identificar la frecuencia con que los estudiantes de medicina, y especialmente para el presente estudio los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (FMBUAP), padecen síntomas depresivos. Es claro que no solo es necesario en la población universitaria, sin embargo, se considera adecuado iniciar con estudiantes de medicina por un lado para beneficio propio, incrementando el número de casos detectados para que obtengan ayuda a tiempo y por otro para sensibilizarlos sobre la importancia de la enfermedad y que así se les facilite diagnosticar la enfermedad en la población que en un futuro atenderán y que la traten

de manera adecuada o hagan una referencia oportuna al especialista. Es así, que la depresión en estudiantes universitarios en diversas licenciaturas y en medicina en particular ha sido estudiada alrededor del mundo incluido México. Los factores de riesgo que influyen en estudiantes universitarios en general, para desarrollar depresión, son diversos y varían desde factores propios de la carrera, por problemas con compañeros, el estar en un pequeña habitación con una persona desconocida con conductas no agradables, como es el caso de los estudiantes foráneos que dejan sus hogares para estudiar, por consumir alcohol, problemas con los novios o novias, por temáticas sociales que se difunden en la televisión o el *Bullying* que pueden sufrir por parte de sus compañeros o de sus profesores (ver Tabla 4).

Tabla 4. Factores de riesgo para desarrollar depresión en estudiantes universitarios.

Factores considerados			
Problemas con compañeros	Problemas académicos	Problemas económicos	Problemas familiares
Estar en una pequeña habitación con una persona desconocida con conductas no agradables como: Consumir alcohol Metieran novios a la habitación para dormir con ellos Tuvieran la televisión encendida	Angustiarse por tener un buen desempeño por la incertidumbre a futuro de: Conseguir un empleo Conseguir un empleo relacionado a lo que se ha estudiado.	Preocuparse por la inversión económica que representa para los padres su educación	Padres y hermanos hostigadores: Exigencias de un buen desempeño académico Reproches por la inversión económica en los estudios.
Bullying	Elevada carga académica Presentaciones orales		

	En estudiantes de medicina: El compaginar estudios con la dinámica del tutor médico en el hospital Cuando el ritmo de aprendizaje y adquisición de destrezas son situaciones de éxito o de fracaso.		Nostalgia por la familia en estudiantes foráneos.

Fuente: Elaboración propia con información de Balanza-Galindo et al., (2009); Gutiérrez et al., (2010); Aselton, (2012); y Longo y Kim-Spoon, (2013).

2.2 Estudios de depresión en estudiantes universitarios

La depresión en estudiantes, a su vez, trae como consecuencia problemas académicos tales como dificultad para concentrarse y ausentismo escolar (dos días o más al mes) lo que provoca que tengan un menor rendimiento que antes de sufrir la enfermedad, lo que los lleva a plantearse abandonar los estudios, apuntalado al percibir rechazo por parte de sus pares, tener dificultades para cumplir con las obligaciones escolares (tareas, presentaciones, etc.), reprobar materias, y tener sanciones por faltas disciplinarias cuando se asocia al consumo de sustancias; este incremento en el consumo de sustancias como alcohol y tabaco, muchas veces es desencadenado cuando a la depresión se le suman síntomas de ansiedad, ambas comorbilidades (ansiedad y consumo de sustancias), a su vez provocan alteraciones de los patrones de sueño tales como dificultades para comenzar a dormir, despertares tempranos, franco insomnio o hipersomnia, los cuales, exacerban los síntomas depresivos (Gutiérrez *et al*., 2010; Follioux *et al*., 2013 y Boehms *et al*.,2016).

La depresión en estudiantes universitarios es un hecho, pero su prevalencia varía la perspectiva de estudio de varios autores que han realizado estudios de la depresión en estudiantes universitarios alrededor del mundo en países como Canadá, Colombia, España, Estados unidos, Irán, Islandia, México, Paraguay, Perú y en Sudáfrica. Con instrumento de medición de la depresión como el Inventario de depresión de Beck, el PHQ-9, la Escala Breve de Zung, la Escala de depresión de Zung, la Subescala de depresión de Goldberg, la Escala (ACHA-NCHA II), ítems 30A, 30E, 30F, 30J y 31, el CES-D, la SCL-90 sub-escala depre-

sión, la Escala para depresión de Hamilton, la DSM-5, como se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. Depresión en estudiantes de Medicina.

Autores País (por orden alfabético)	Población de estudio	Instrumento de medición	Prevalencia de depresión encontrada
Villate, A.; Marcotte, D.; & Potvin, A., (2017). Canadá	398 estudiantes de primer año de 20 programas universitarios diferentes de un suburbio de Quebec, Montreal	Inventario de depresión de Beck	52estudiantes (13.4%)
Cassiani, A.; Vargas, M.; Pérez, E.; Herazo, M.; & Hernández, M. (2017). Colombia	541 estudiantes de Ciencias de la Salud (enfermería, psicología, medicina) de la Universidad de Cartagena.	PHQ-9	148 estudiantes (27.3%).
Franco-Mejía, C.; Gutiérrez-Agudelo, S.; & Perea, E., (2011). Colombia	385 estudiantes de Administración de la Universidad de Santa Marta.	Escala Breve de Zung	155 estudiantes (42.2%).
Gutiérrez, J.; Montova, L.; Toro, B.; Briñon, M.; Rosas, E.; & Salazar, L., (2010). Colombia	1344 estudiantes de Atención prehospitalaria, Biomedicina, Biología, Fisioterapia, Derecho, Psicología, Veterinaria y Zootecnia, Odontología y Medicina de la Universidad CES de Medellín.	Escala de depresión de Zung	Mujeres de leve a severa: 54.4% Hombres de leve a severa: 34.8%

Balanza-Galindo, S.; Morales-Moreno, I.; & Guerrero-Muñoz, J., (2009). España	700 estudiantes de: Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud de la Universidad de Murcia.	Subescala de depresión de Goldberg	446 estudiantes (63.8%)
Boehms, M.; Lei, Q.; Lloyd, R.; & Prichard, R., (2016). Estados unidos	85,218 estudiantes universitarios registrados y encuestados en la base de datos de la American College Health Association - National College Health Assessment II (ACHA-NCHA II)	Escala (ACHA-NCHA II), ítems 30A, 30E, 30F, 30J y 31.	17,205 estudiantes (20.2%) De los cuales 9,198 estudiantes (53%), también tenían ansiedad
Longo, G.; & Kim-Spoon, J., (2013). Estados Unidos	311 estudiantes del Instituto Politécnico del Estado de Virginia	CES-D	33.52% Mujeres 31.18% hombres
Carmack, H.; Nelson, L.; Hocke-Mirzashvili, T.; & Fife, E., (2018). Estados Unidos	292 estudiantes de primer año enrolados durante un curso de comunicación en una universidad de Alabama.	Encuesta ad hoc para el estudio con la pregunta si habían sido diagnosticados con depresión por un profesional de la salud.	32 estudiantes (11%) Durante el estudio, 15estudiantes (5%) recibieron psicoterapia y 28 estudiantes (9.5%) tratamiento antidepresivo.

Ghaedi, L.; & Mohd, A., (2014). Irán	400 estudiantes atletas y no atletas de la universidad privada Esfahan, Irán.	Inventario de depresión de Beck	Depresión moderada a severa en hombres atletas: 26.6% Depresión moderada a severa en hombres no atletas: 34.4% Depresión moderada a severa en mujeres atletas: 31.1% Depresión moderada a severa en mujeres no atletas: 42.5%
Berhardsdottir, J.;, & Vilhjálmsson, R., (2013). Islandia	743 estudiantes de las carreras de enfermería, ciencias sociales, negocios y economía de la Universidad de Islandia	SCL-90 sub-escala depresión	26% global.
Fouilloux, C.; Barragán, V.; Ortiz, S.; Jaimes, A.; Urrutia, M.; & Guevara-Guzmán, R., (2013). México	896 estudiantes de Medicina de la UNAM, CDMX	Inventario de Depresión de Beck SCL90 subescala de Depresión	206 estudiantes (23%) global, 12.3%, hombres 28.4%) mujeres De los cuales el 70% reprobó materias del primer año.

Salazar, B.; Castillo, T.; Pastor, M.; Tejada, L.; & Palos, A., (2016). México	450 estudiantes de nutrición y enfermería de las Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de Yucatán.	Escala de Goldberg	Estudiantes con sobrepeso y obesidad: 44.5% Estudiantes sin sobrepeso y obesidad: 42.8%
Lazarevich, I.; Irigoyen, M.; Velázquez, C.; Lara, N.; Nájera, O.; & Zepeda, A., (2018). México	1,131 estudiantes de la Universidad Metropolitana de la CDMX.	CES-D	27.5% mujeres 18.2% hombres
Martínez-Martínez, M.; Muñoz-Zurita, G.; Rojas-Valderrama, K.; & Sánchez-. Hernández, J., (2016). México	63 estudiantes de octavo cuatrimestre de medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	PHQ-9	60 (95.2%) Insomnio, fatiga y anhedonia fueron los síntomas predominantes.
Matoza, C.; & Jara. B., (2016). Paraguay	110 estudiantes de medicina del primero al sexto de la Universidad UNIDA en Asunción.	Escala para depresión de Hamilton	Depresión entre leve y severa: 43 mujeres (65.15%) y 18 hombres (40.91%)
Valle R.; Sánchez, E.; & Perales, A., (2013). Perú	615 estudiantes de medicina de la Universidad de Lima	Escala Breve de Zung	29.1% Mujeres 19.1% Hombres

Carranza, R.; Hernández, R.; & Alhuey-Quispe, J., (2017). Perú	465 estudiantes universitarios de una universidad privada en Tarapoto.	Inventario de depresión de Beck adaptado.	Leve: 23.9% Moderada: 26.5% Severa: 23.4%
Mall, S.; Mortier, P.; Taljaard, L.; Roos, J.; Stein, D.; & Lochner, C., (2018). Sudáfrica	686 estudiantes del primer año de las carreras impartidas en la Universidad pública de Stellenbosch.	Encuesta ad hoc para el estudio con tres preguntas basadas en el DSM-5: En los últimos doce meses. ¿Con que frecuencia te has sentido triste o deprimido? ¿Con que frecuencia has sentido poco y ningún interés en las cosas que te gustaban? ¿Con que frecuencia te has sentido tan fatigado que interfiere con tu trabajo o tu vida personal?	110 (16.1%)

Fuente: Elaboración propia con información de los autores mencionados.

Aunque el estudiar una carrera universitaria, en general está considerado como un factor para sufrir de depresión, algunos autores se muestran optimistas en el sentido de que el estar estudiando pareciera servir como factor protector para depresión al comparar a estos estudiantes con población general, en el mismo rango de edad, y que tienen prevalencias mayores. Sin embargo, continúa siendo preocupante que, aunque los estudiantes presentan malestar por sintomatología depresiva, un bajo porcentaje es el que siente la necesidad de buscar ayuda profesional ya que, síntomas tales como cefalea, alteraciones del sueño, irritabilidad y falta de concentración no son considerados como parte de los síntomas de la enfermedad (Balanza-Galindo *et al.*, 2009; Berhardsdottir y Vilhjálmsson, 2013).

Las consecuencias de padecer depresión universitaria (depresión en estudiantes universitarios) se reflejan en el deterioro de su desempeño escolar que aumenta el estrés y empeora los síntomas, otra consecuencia grave y que genera preocupación es el modo en que los estudiantes combaten sus síntomas consumiendo sustancias, y como nos dice Villarosa et al, (2018) el consumo se vuelve mayor en cantidad y frecuencia en los estudiantes deprimidos, lo que les redunda en problemas académicos, violencia física, violencia sexual y riesgo de daño físico y en algunos casos, la muerte. Por lo tanto, lo más grave es que la enfermedad sea sub-diagnosticada, y aunque se sufran síntomas, no considerar la depresión como responsable y aún cuando sea identificada como tal, no buscar la ayuda adecuada. La mayoría de artículos sobre depresión en estudiantes van en el sentido de que los nuevos desafíos, demandas y cambios al entrar a la universidad son factores de riesgo para desarrollar la enfermedad, pocos son los autores que dicen que estar estudiando les estimula y por lo tanto les sirve de factor protector contra la depresión cuando se compara con jóvenes de la misma edad en la población general.

En nuestra experiencia con estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina de la FMBUAP, en la mayoría de los casos que hemos observado, hay un antecedente de un cuadro depresivo inadvertido- por lo tanto no tratado- durante los años de estudios anteriores, sin embargo han podido sobrellevar el ritmo académico y por lo tanto mantenerse cumpliendo con las demandas exigidas; es al entrar a la universidad, donde estas demandas cambian, y por lo tanto los síntomas empeoran volviéndose la depresión ineludible e incapacitante. Esta observación es apoyada con estudios como el de Duan Wenjie (2016) que menciona que los estudiantes con fortalezas individuales y con una mejor salud mental (adecuadas relaciones personales, ejercicio habitual, no consumo de sustancias, etc), perciben menos estrés en la universidad y por lo tanto son menos propensos a desarrollar síntomas depresivos o ansiosos.

Aunque la depresión es una enfermedad frecuente y como vimos con anterioridad, tiene síntomas claramente definidos, es difícil para la persona que la padece la reconozca como tal, ¿a qué se debe esto?, podemos suponer por un lado que es debido al hecho de que al tener síntomas subjetivos con son las alteraciones en la manera de pensar, se crea que puede evitarse a voluntad, solo dejando de pensar de ese modo; también dificulta reconocerla el hecho de que no hay estudios de laboratorio o gabinete que la pongan en evidencia de manera objetiva,

es sabido que hay médicos generales y de otras especialidades que no pueden conceptualizar la depresión como una enfermedad. Cuando se identifica un causal de síntomas de tristeza y desesperanza como son la muerte de un familiar, problemas económicos, pérdida de la salud, situaciones sociales desgastantes y preocupantes, etc., es más fácil entender y reconocer los síntomas, pero cuando las causas no son claras o no coinciden en el tiempo es cuando se complica identificar la enfermedad. Los estudiantes universitarios también comparten este escenario.

Conversando con algunos profesionales dedicados a la salud mental, hemos observado en el ámbito académico o en el ejercicio profesional, estudiantes universitarios con depresión y la mayoría coincidimos en que el estudiante de medicina en particular corre un mayor riesgo de deprimirse, por un lado debido a los paradigmas que marcan la enseñanza de la medicina en México, en los cuales parece ser inherente que al estudiar medicina se debe sufrir, la carga académica excesiva produce estrés constante que lleva al agotamiento y descuido de otras facetas de su vida, las jornadas de actividad complementaria (guardias), los horarios inestables, todo ello que repercute en las horas y calidad del sueño y genera malos hábitos dietéticos, que decir de la inflexibilidad de la mayoría de los profesores y que en algunos casos se complica por actitudes de acoso escolar y/o sexual. Por otro lado, los estudiantes de medicina también son vulnerables a factores que afectan a cualquier estudiante universitario como son las enfermedades físicas, conflictos psicológicos no resueltos, antecedentes familiares de depresión, disfunción, familiar, ruptura de relaciones de pareja, bajos recursos económicos, estudiar en otro lugar que no es su residencia habitual, etc.

La depresión conlleva problemas graves como es el suicidio, pero también inevitables consecuencias académicas al estudiante, como son el ausentismo escolar, bajo rendimiento académico y deserción escolar. El doctor Paul Carrillo Mora, neurólogo, profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México durante una plática informal nos mencionaba que la deserción posiblemente tenga una consecuencia social grave, en el sentido de que un estudiante de medicina, padecido y por lo tanto está consciente de lo que es la depresión y el sufrimiento que genera, podría llegar a ser un médico mucho más bondadoso y sensible hacia los problemas, pesadumbres y sentimientos de sus pacientes; por lo que no detectar a estos estudiantes de medicina deprimidos y que abandonan la carrera, nos niega la posibilidad de estar formando médicos más empáticos, tan necesarios en nuestra sociedad actual.

Por lo anterior consideramos necesario identificar la frecuencia con que nuestros estudiantes padecen síntomas depresivos, que características sociodemográficas susceptibles de intervención podrían estar contribuyendo al desarrollo de la enfermedad y de qué manera podríamos hacer que los estudiantes identifiquen los síntomas de depresión para, de ese modo, hacer una mayor promoción acerca de lo que es la enfermedad. Hacer este trabajo de investigación en nuestros estudiantes de medicina tendría un resultado próximo: incrementar el número de casos detectados para que obtengan ayuda a tiempo y evitar las consecuencias de padecer la enfermedad; pero institucionalmente podremos contribuir en la educación en valores, considerando que educar en valores es el contribuir a la formación integradora del individuo en un contexto de corresponsabilidad entre el educador y el educando (Larios, 2017). Por último, podremos sensibilizar a nuestros estudiantes sobre la importancia de la enfermedad, para facilitarle el hacer el diagnóstico en la sociedad que en un futuro atenderán, de ese modo la trataran de manera adecuada o harán una referencia oportuna y al especialista cuando lo consideren necesario.

Como se descrito en párrafos anteriores, Villate, Marcotte y Potvin (2017) en Canadá estudiaron a 398 estudiantes de primer año, de 20 programas universitarios diferentes de un suburbio de Quebec (Montreal) con la aplicación del Inventario de depresión de Beck, resultó que 52 estudiantes (es decir el 13.4%) presentaban evidencia de depresión. Boehms, Lei, Lloyd y Prichard (2016) en Estados Unidos estudiaron a 85,218 estudiantes universitarios registrados y encuestados en la base de datos de la American College Health Association, con la aplicación del ACHA-NCHA II, resultó que 17,205 estudiantes (el 20.2%) presentaban depresión. De los cuales 9,198 estudiantes (el 53%), también tenían ansiedad. Asimismo, Longo y Kim-Spoon (2013), también en los Estados Unido, analizaron a 311 estudiantes del Instituto Politécnico del Estado de Virginia con el CES-D y resultó que el 33.52% de las Mujeres tenían depresión contra el 31.18% de los hombres. Por otra parte, Carmack, Nelson, Hocke-Mirzashvili y Fife (2018), también en los Estados Unidos realizaron un estudio a 292 estudiantes de primer año enrolados durante un curso de comunicación en una Universidad de Alabama, con una Encuesta *Ad Hoc* para el estudio de la depresión, resulto que 32 estudiantes (el 11%) presentaban dicha enfermedad.

Por otra parte, Balanza-Galindo, Morales-Moreno y Guerrero-Muñoz (2009), en España realizaron un estudio a 700 estudiantes de Cien-

cias Sociales y Ciencias de la Salud de la Universidad de Murcia. Aplicaron la Subescala de depresión de Goldberg a 446 estudiantes y el 63.8% presentó depresión. Ghaedi y Mohd (2014) en Irán estudiaron a 400 estudiantes atletas y no atletas de la Universidad privada Esfahan aplicándoles el Inventario de depresión de Beck. Sólo se detectó depresión moderada a severa en hombres atletas el 26.6% y depresión moderada a severa en hombres no atletas el 34.4%. Respecto a las mujeres atletas fue del 31.1% y en mujeres no atletas el 42.5%. Algo semejante presenta una investigación en Islandia, en la cual Berhardsdottir y Vilhjálmsson (2013) analizaron a 743 estudiantes de las carreras de enfermería, ciencias sociales, negocios y economía de la Universidad de Islandia con la aplicación de la Escala de SCL-90, presentando depresión el 26% de los estudiantes.

Por lo que respecta a Latinoamérica, Cassiani, Vargas, Pérez, Herazo y Hernández (2017) en Colombia, con un estudio a 541 estudiantes de Ciencias de la Salud (enfermería, psicología, medicina) de la Universidad de Cartagena (aplicaron el PHQ-9) y resultó que 148 estudiantes (el 27.3%) presentaban depresión. Otro estudio en el mismo país, por parte de Franco-Mejía, Gutiérrez-Agudelo y Perea (2011), de 385 estudiantes de Administración de la Universidad de Santa Marta, resulto que 155 estudiantes (42.2%) presentaron niveles altos de depresión y fueron evaluados con la Escala Breve de Zung. Y lo mismo realizó Gutiérrez, Montova, Toro, Briñón, Rosas y Salazar (2010), en Colombia a 1344 estudiantes de Atención prehospitalaria, Biomedicina, Biología, Fisioterapia, Derecho, Psicología, Veterinaria y Zootecnia, Odontología y Medicina de la Universidad CES de Medellín utilizando la Escala de depresión de Zung, en el cual se halló que las Mujeres presentaron depresión nivel de leve a severa el 54.4% y los Hombres de leve a severa sólo el 34.8%.

En Paraguay, Matoza y Jara (2016) analizaron a 110 estudiantes de medicina del primero al sexto de la Universidad UNIDA en Asunción. Con la Escala para depresión de Hamilton se detectaron en depresión entre leve y severa a 43 Mujeres (65.15%) y a 18 Hombres (40.91%). Mientras que en Perú, Valle, Sánchez y Perales (2013), en una investigación parecida 615 estudiantes de medicina de la Universidad de Lima, al aplicar la Escala Breve de Zung, dio como resultado que el 29.1% de Mujeres estaban deprimidas y solo el 19.1% eran Hombres. De la misma manera, Carranza, Hernández y Alhuey-Quispe (2017) en Perú, pero ahora en estudiantes universitarios de una universidad privada en

Tarapoto, aplicaron el Inventario de depresión de Beck adaptado a 465 y resultó que presentaban depresión Leve el 23.9%, depresión moderada el 26.5% y depresión severa el 23.4%.

En el caso de México, estudios realizados por Fouilloux, Barragán, Ortiz, Jaimes, Urrutia y Guevara-Guzmán (2013), en 896 estudiantes de Medicina de la UNAM con la aplicación del Inventario de Depresión de Beck y la SCL90 subescala de Depresión. Se halló que 206 estudiantes (el 23%) presentaban depresión, correspondiendo el 12.3% a hombres y el 28.4% a mujeres. Otro estudio realizado por Salazar, Castillo, Pastor, Tejada y Palos (2016), a 450 estudiantes de nutrición y enfermería de las Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de Yucatán, con la Escala de Goldberg. Encontraron que los estudiantes con sobrepeso y obesidad, el 44.5% presentó depresión y los estudiantes sin sobrepeso y obesidad, el 42.8% tenía depresión. También, Martínez-Martínez, Muñoz-Zurita, Rojas-Valderrama y Sánchez-Hernández (2016), analizaron a 63 estudiantes de octavo cuatrimestre de medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con la Escala PHQ-9 y resultó que 60 de ellos (el 95.2%) presentaba depresión. Con Insomnio, fatiga y anhedonia fueron los síntomas predominantes. Recientemente, Lazarevich, Irigoyen, Velázquez, Lara, Nájera y Zepeda (2018), también en México, realizaron un estudio a 1,131 estudiantes de la Universidad Metropolitana de la Ciudad de México, con la aplicación de la Escala CES-D y resultó que el 27.5% de las mujeres presentaba depresión, contrario a sólo el 18.2% de los hombres.

La misión de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (FMBUAP) es formar médicos no solo con una base científica, sino también con una base ética y humanitaria para preservar y restaurar la salud del ser humano (BUAP, 2020). Esto implica que los estudiantes de Medicina requieren un adecuado estado de salud, tanto físico como emocional para poder cumplir esta misión. Existe evidencia de que la depresión es una enfermedad frecuente entre estudiantes universitarios y en particular de Medicina, en parte por las exigencias académicas que conlleva la carrera. Los estados depresivos pueden afectar su rendimiento, por lo que es trascendente que ellos entiendan la importancia de la depresión como una enfermedad incapacitante y que es necesario detectar oportunamente para recibir un tratamiento (Fouilloux, C., *et al*., 2013).

A pesar de que la Academia de Psiquiatría de la FMBUAP cuenta con académicos comprometidos que enseñan a los estudiantes de medi-

cina sobre el tema de depresión, la materia de psiquiatría donde podrían aprenderlo se imparte en los últimos semestres de la carrera. Por otro lado, en general existe poco interés de los estudiantes de medicina por aprender sobre salud mental, y una de las consecuencias es que cuando presentan estados depresivos tratan de sobrellevarlos sin buscar un tratamiento efectivo ya sea por minimizar sus síntomas y considerarlos normales o pasajeros, o por temor a buscar ayuda para no ser señalados como pacientes psiquiátricos. Incluso aunque identifiquen su depresión presentan resistencia a tratarse por temor a depender de la droga -psicofármaco- (Vancar, 2014). Esto podría implicar fallas en el rendimiento académico que puede llegar incluso al abandono de los estudios.

Aunque la depresión es una enfermedad frecuente y tiene síntomas claramente definidos, es difícil para la persona que la padece reconocerla como tal. En los estudiantes universitarios no es la excepción. Probablemente el que sean síntomas subjetivos como alteraciones en la manera de pensar, donde no hay estudios de laboratorio o gabinete que demuestren la presencia de la enfermedad, dificulta reconocerla como tal, el que los padece considera sus síntomas normales y pasajeros, o que se puede salir de ellos a voluntad, sin embargo estos síntomas depresivos sin tratamiento, persisten, lo que puede traer como consecuencia dificultades para avanzar en la carrera o abandono de la misma (Mingote Adán *et al.*, 2009).

El no reconocerla como una enfermedad también evita que se busque ayuda especializada para su tratamiento, a pesar de que dentro de la Institución el alumno de la FMBUAP tiene el servicio disponible. Es clara la obligación que tiene la Facultad de reconocer la existencia de la enfermedad entre nuestros estudiantes y encontrar una estrategia de aprendizaje para enseñarles acerca de lo que es la depresión con la finalidad de incrementar el número de casos detectados y que obtengan ayuda oportunamente, de modo que no sea esta enfermedad incapacitante causa de abandono de la carrera. Por otro lado, es importante que los estudiantes conozcan sobre depresión, los hará en el futuro médicos más sensibilizados para realizar el diagnóstico de esta enfermedad que como veremos más adelante es un grave problema de Salud Pública. Entonces, ¿Cuáles son los factores de depresión en los estudiantes de la FMBUAP?

3. Materiales y Métodos

La presente investigación tiene el objetivo de analizar los factores de depresión en los estudiantes de la FMBUAP de acuerdo con la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Se trata de una investigación de tipo concluyente, porque es una investigación cuantitativa y descriptiva ya que examina las características del sujeto de estudio. De acuerdo con Sampieri (2014) el estudio descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Se trata, además, de una investigación de tipo trasversal, ya que los datos se recabaron en un periodo de tiempo (semestre académico primavera 2019, de enero a mayo del 2019). No se manipularon las variables independientes, por lo que también se trata de una investigación no experimental (Kerlinger, Lee y Pineda, 2002). En términos generales esta tesis desarrolla una investigación concluyente, descriptiva, transversal y no experimental (a la vez de no probabilística, como más adelante se explicará).

Una técnica para la recolección de datos consiste en observar y recoger la información y/o comportamiento del fenómeno, hecho o caso de estudio, para luego registrar y analizar dichos datos. La técnica puede ser aplicada de forma presencial o virtual, cuando se trata de ambos casos se trata de una técnica mixta. Para el cumplimiento del objetivo general de la investigación, el cual es analizar la relación entre los síntomas de depresión y factores sociodemográficos en estudiantes de medicina la FMBUAP que permita la creación de estrategias para realizar una intervención educativa para coadyuvar en el reconocimiento de la enfermedad y en el cumplimiento de los objetivos específicos, se determinó desarrollar la técnica de la encuesta para la recolección de los datos, la cual se realizó de forma presencial. Se encuestaron estudiantes de medicina de la FMBUAP con la Escala de CES-D para detectar depresión. Fueron estudiantes de la Licenciatura en Medicina de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de sexo masculino y femenino, mayores de 18 años de edad, de estado civil indistinto, nivel socioeconómico y preparatorias de origen indistintas, que estuviera cursando cualquiera de los semestres a mediados de la licenciatura es decir 5°,6° o 7° semestre, del modelo Minerva, semestral, presencial, turno indistinto.

El tamaño de la muestra es "un subconjunto de elementos que pertenece a ese conjunto definido en sus características, al que llamamos

población" (Sampieri, 2014, p. 263), El intervalo de confianza o Nivel de confianza, se refiere al grado de certeza (o probabilidad) que le da validez al tamaño de la muestra de sujetos a entrevistar. La confianza se puede medir en términos de probabilidad al 70%, al 90%, o al 95%. Una vez, que se ha obtenido el Valor de Z al 95% de confianza (1.96), se procedió a sustituir los datos que se muestran en la tabla de la fórmula (1). Para lo cual, se ha propuesto asignar a la probabilidad de éxito p=0.5 y el mismo valor a la probabilidad de fracaso q=0.5% (la suma de ambos debe ser 1); debido a que el nivel de confianza es del 95%, el error de precisión puede ser de 2 al 6%; se ha elegido que sea 5%, siendo entonces: e=.05. El universo o total de la población de estudio para el caso de los estudiantes de Medicina de la FMBUAP es de 6282 estudiantes con matrícula activa (Gándara Ramírez, 2018).

Al realizar la aplicación de las técnicas de muestreo, fue por conveniencia, haciendo que la investigación fuera de un enfoque no probabilístico. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017), el muestreo por conveniencia nos permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, esto fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. Para el levantamiento de la información y aplicación de la técnica, se entrevistaron a 362 estudiantes en ambos turnos matutino y vespertino, a lo largo de dos semanas, de lunes a viernes a los diferentes salones de la Facultad de Medicina. Se invitó a los estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión a participar. Se les proporcionaron los instrumentos (detallados más adelante), no sin antes explicarles las instrucciones y el objetivo, se les dijo que no deberían dejar preguntas sin contestar y aunque las instrucciones fueron de manera masiva en el salón, las dudas y observaciones fueron de manera individual, asegurándonos que dieran una información completa antes de recogerlos, ordenarlos por folio y tabular para análisis de resultados.

Los instrumentos de investigación son herramientas que se utilizaron para recolectar la información de la muestra integrada por los sujetos de estudio -los estudiantes de medicina de la FMBUAP- y así poder resolver el problema de la investigación planteado en las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación que se desarrolló (concluyente, descriptiva, transversal, no experiencial y no probabilística). Se desarrolló un primer instrumento que consistió en un cuestionario diseñado *ad hoc* para obtener datos sociodemográficos (variables) del estudiante entrevistado, las cuales fueron dividimos en cinco grupos: 1)

Datos generales: Sexo, Edad, Estado civil, ¿Cuál es tu lugar de origen?; 2) Económicos: ¿Tienes Hijos? ¿Vives solo?, Si tu respuesta es no; ¿con quién?, ¿Trabajas?; 3) Familiares: ¿Cuál es el estado civil de tus padres?, ¿Cuántos hermanos tienes?, ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?, ¿Sientes que tu familia te apoya para estudiar?, ¿En tu familia alguien sufre depresión?; 4) Consumo de sustancias: ¿Consumes alcohol?, ¿Fumas?; 5) Académicos: ¿Medicina fue tu primera opción de carrera?, ¿En qué semestre estás? ¿Qué promedio tienes?, ¿Te sientes satisfecho hasta ahora con la carrera que elegiste? (Ver Tabla 2 en anexos) (Balanza-Galindo *et al.*, 2009; Gutiérrez *et al.*, 2010; Aselton, 2012; Longo y Kim-Spoon, 2013).

El segundo instrumento, el utilizado para detectar depresión en los estudiantes, de todos los instrumentos disponibles para ello, se decidió por la Escala CES-D-V. Es una escala de síntomas depresivos, creada en el Centro para Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos por Radloff en 1970 a partir de otras escalas de depresión validadas con anterioridad. La escala CES-D, se ha utilizado en México tanto en población general, como en pacientes psiquiátricos y en estudiantes de educación media superior y superior. Contiene 20 reactivos (ítems):

1. Me molestaron cosas que usualmente no me molestan
2. No me sentí con ganas de comer; tenía mal apetito
3. Sentí que no podía quitarme de encima la tristeza ni con ayuda de su familia o amigos
4. Sentí que era tan buena persona como cualquier otra
5. Tenía dificultad para mantener mi mente en lo que estaba haciendo
6. Me sentí deprimido (a)
7. Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo
8. Me sentí optimista sobre el futuro
9. Pensé que mi vida había sido un fracaso
10. Me sentí con miedo
11. Mi sueño era inquieto
12. Estaba contento (a)
13. Hablé menos de lo usual
14. Me sentí solo (a)
15. Sentí que la gente no era amigable
16. Disfruté de la vida
17. Pasé ratos llorando

18. Me sentí triste
19. Sentí que no le caía bien a la gente
20. No tenía ganas de hacer nada

La escala CES-D se presenta completa en el apartado de anexos, pero de acuerdo a Reyes-Ortega *et al.* (2003), los síntomas los podemos dividir en grupos: a) los de síntomas de estados de ánimo deprimido, b) culpa excesiva o inapropiada, c) disminución del apetito, e) Falta de concentración, f) fatiga, g) problemas con el sueño, h) anhedonia y por último i) Afectación social, como se muestra en Tabla 6. La respuesta se registra en una escala tipo Likert, en una escala del 0 al 3. En orden creciente 0 (rara vez o ninguna vez al día –menos de un día), 1 (Algunas o pocas veces -1-2 días-), 2 (Ocasionalmente -3-4 días-) y 3 (La mayor parte o todo el tiempo -5 días o más días-), a excepción de las preguntas de afecto positivo cuyas repuestas son inversas 3, 2, 1 y 0. (Ítems: 4 –sentía que era tan buena persona como cualquier otra-, 8- me sentía optimista sobre el futuro-, 12- estaba contento- y 16-disfruté de la vida). Se califica de acuerdo con las respuestas del entrevistado obteniendo una puntuación global sumando las puntuaciones de los ítems, las cuales pueden ser una calificación mínima de 0 hasta una calificación máxima de 60. El punto de corte para considerar depresión es de 16, por lo que un puntaje igual o menor de 16, no hay sintomatología depresiva, mientras que por arriba de 17 puntos y hasta 23, si hay depresión de sintomatología leve, mientras que, por arriba de un puntaje de 24, existe depresión moderada a severa. (Salgado y Maldonado, 1994; Bojorquez y Salgado, 2009; González-Forteza *et al.*, 2011). La operacionalización de las variables sociodemográficas se presenta en la Tabla 7 y la de síntomas depresivos en la Tabla 8.

Tabla 6. Ítems de la Escala del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).

Grupo de síntomas	Número de ítem	Ítem
Estado de ánimo deprimido	1	Me molestaron cosas que usualmente no me molestan.
	3	Sentí que no podía quitarme de encima la tristeza ni con ayuda de su familia o amigos.
	6	Me sentí deprimido (a)
	8	Me sentí optimista sobre el futuro.
	10	Me sentí con miedo.
	12	Estaba contento (a).
	17	Pasé ratos llorando.
	18	Me sentí triste.
Culpa excesiva e inapropiada	4	Sentí que era tan buena persona como cualquier otra.
	9	Pensé que mi vida había sido un fracaso.
Disminución del apetito	2	No me sentí con ganas de comer; tenía mal apetito.
Falta de concentración	5	Tenía dificultad para mantener mi mente en lo que estaba haciendo
Fatiga	7	Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo.
Problemas con el sueño	11	Mi sueño era inquieto.
Anhedonia	16	Disfruté de la vida.
Afectación social	13	Hablé menos de lo usual.
	14	Me sentí solo (a).
	15	Sentí que la gente no era amigable.
	19	Sentí que no le caía bien a la gente.

Fuente: elaboración propia con información de Reyes-Ortega et al., 2003.

Tabla 7. Variables sociodemográficas.

Grupo de variables	Variable	Escala de medición	Unidad de medición
Datos generales	Sexo.	Nominal	Mujer Hombre
	Edad.	18 – 20 21 – 23 24 y más	
	Estado civil	Nominal	Soltero Casado Unión libre
	Lugar de origen	Nominal	Ciudad de Puebla Estado de Puebla Otros Estados
Económicos	Trabajo	Nominal	Si No
	Tener hijos	Nominal	Si No
	Vivir solo	Nominal	Si No
	Con quien vive	Nominal	Familia de origen Familiares otros Pensión /Roomies Solos Esposo /pareja/hijos

Familiares	Edo. Civil de los padres	Nominal	Solteros / viudos Casados /unión libre Divorciados
	Número de hermanos	Nominal	0 1 a 3 4 o mas
	Lugar entre hermanos	Ordinal	Mayor /único Medio Menor
	Familiar deprimido	Nominal	Si No No sabe
	Apoyo familiar percibido	Nominal	Si No
Consumo de sustancias	Consumo de alcohol	Nominal	Si No
	Consumo de tabaco	Nominal	Si No
Académicos	Medicina primera opción de carrera	Nominal	Si No
	Preparatoria BUAP	Nominal	Si No
	Promedio académico	Ordinal	6 – 7.9 básico 8 – 8.9 suficiente 9 – 10 sobresaliente
	Grado escolar	Ordinal	5° semestre 6° semestre 7° semestre
	Satisfacción con la carrera	Ordinal	Si No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Variable depresión.

Variable	Estatus	Escala	Indicador
Depresión	Sin depresión	Ordinal	≤ 16
	Depresión leve	Ordinal	17 a 23
	Depresión moderada a severa	Ordinal	≥ 24

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1 Fiabilidad de la investigación

De acuerdo con Malhotra (2008, p. 110) "se puede obtener un índice general de confiabilidad –fiabilidad- de los datos al examinar la credibilidad, la reputación y la honradez de la fuente. Esta información se podría obtener al consultar a otros individuos que hayan empleado la información proporcionada por esa fuente"; por tal motivo en la presente investigación no realizamos un estudio piloto para validar la escala de Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) ya que desde su creación es de las escalas más utilizadas tanto en clínica como en investigación en el mundo, por lo que ha sido traducida y adaptada a varios idiomas (español, japonés, mandarín, francés, italiano, ruso, etc.), está concebida como una medida de exploración para detectar en población general, personas con alto riesgo de padecer depresión a través de la expresión de sintomatología depresiva, ha sido probada como un instrumento válido y confiable en diferentes poblaciones mexicanas y aunque es autoaplicada puede incluso ser administrada por legos ya que los reactivos son simples, directos y sin riesgo de confusión (Salgado y Maldonado, 1994; Bojorquez y Salgado, 2009; González-Forteza *et al*., 2011). Sin embargo, se calculó el índice del alfa de Cronbach, obtenido un alfa de 0.905.

4.2 Análisis del perfil del sujeto

Del total de los 362 universitarios encuestados, fueron eliminadas 21 por no cumplir con la requisición toda la información completamente contestada en el instrumento de investigación, por lo que el análisis se realizó en 341 sujetos. El análisis del perfil del sujeto se realizó tomando en cuenta las variables proporcionadas en los datos generales; se encontró que 196 de los estudiantes (57.5%) correspondieron al sexo femenino, el grupo de edad más representativo fue entre 21 - 23 años de edad, la mayoría (98.8%) solteros, y de la Ciudad de Puebla (51.9%).

En el análisis socioeconómico, se encontró que 59 estudiantes (17.3%) estudian y trabajan; 7 estudiantes entrevistados tienen hijos (2.1%), y 59 viven solos (17.3%), los que viven acompañados la mayoría (55.4%) lo hace con su familia de origen, el 79.2% (270) de los estudiantes encuestados, provienen de una familia donde los padres están casados o en unión libre, la mayoría tienen entre 1 y 3 hermanos (81.8%). Un 45% de los estudiantes son los hijos mayores o hijos únicos, 105 estudiantes encuestados, tienen o han tenido un familiar deprimido, y la mayoría (95%) percibe tener el apoyo de la familia para estudiar. Sobre el consumo de sustancias nocivas para la salud, más de la mitad de los estudiantes entrevistados (58.9%) reconoce consumir alcohol y mientras que un 22.9% reconoce consumir tabaco.

De los estudiantes encuestados, el 78.8% tomó medicina como su primera opción de carrera universitaria, el 174 (51%) provienen de preparatorias BUAP, 193 estudiantes (56.6%) dicen tener un promedio entre 9 y 10 (considerado sobresaliente), el 68.3% (233 estudiantes) cursaban el 6° semestre de la licenciatura en Medicina y 283 (83%) están satisfechos con la carrera elegida.

4.3 Interpretación de la Escala de Depresión CES-D

Como se ha explicado, la Escala depresión CES-D (por sus siglas en inglés: *Center for Epidemiological Studies – Depression scale*), se califica de acuerdo a las respuestas del entrevistado, la respuesta se registra en una escala tipo Likert, en orden creciente 0, 1, 2 y 3, a excepción de las preguntas de afecto positivo cuyas repuestas son inversas 3, 2, 1 y 0 (Ítems 4, 8, 12 y 16). Se obtiene una puntuación global sumando las puntuaciones de los ítems. Sobre el puntaje global del CES-D, y se considera que un puntaje de igual o menor de 16 o menor no hay sintomatología depresiva, mientras que por arriba de 17 puntos y hasta 23, si hay depresión de sintomatología leve, mientras que, por arriba de un puntaje de 24, existe depresión moderada a severa.

En los estudiantes entrevistados, se tiene que 158 estudiantes (46.3%) no tuvieron síntomas depresivos, mientras que 183 estudiantes (el 53.7%) si presentaron depresión, y de ellos 109 (32%) con síntomas de moderados a severos, como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Grado de depresión en estudiantes de medicina de la FMBUAP de acuerdo a la evaluación del CES-D.

Puntaje CES-D Interpretación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
≤16, sin depresión	158	46.3	46.3
17 a 23, depresión leve	74	21.7	21.7
≥ 24, depresión moderada a severa	109	32.0	32.0
Total	341	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS versión (22).

4.4 Análisis de variables

En cuanto a las respuestas dadas a la escala CES-D, las dimensiones son que engloban al estado de ánimo depresivo: Estado de ánimo deprimido, Culpa excesiva e inapropiada, Disminución del apetito, Falta de concentración, Fatiga, Problemas con el sueño, Anhedonia y Afectación social (como se muestra en la Tabla 10):

- ítem 1. Me molestaron cosas que usualmente no me molestan, 24.3% de los estudiantes se sintieron de ese modo entre 3-4 días a la semana o más tiempo.
- ítem 3. Sentí que no podía quitarme de encima la tristeza ni con ayuda de mi familia y amigos, el 28.2% reportaron sentirse así al menos 1-2 veces al día; un 5.3% de los estudiantes entrevistados respondieron la mayor parte del tiempo o todo el tiempo.
- ítem 6. Me sentí deprimido, un 35% de los estudiantes entrevistados respondieron rara vez o ninguna vez.
- ítem 8. Me sentí optimista sobre el futuro, el 17% de estudiantes entrevistados contestaron ocasionalmente (3-4 días a la semana).
- ítem 10. Me sentí con miedo, un 37% de los estudiantes contestaron rara vez o ninguna vez.
- ítem 12. Estaba contento, de los estudiantes entrevistados 55.7% respondieron rara vez o ninguna vez.
- ítem 17. Pasé ratos llorando, y en el ítem 18. Me sentí triste, el 32.6% de estudiantes entrevistados contestaron que al menos 1 – 2 días a la semana.

- ítem 4: Sentí que eran tan buena persona como cualquier, el 35.2% de los estudiantes entrevistados respondieron rara vez o ninguna vez.
- ítem 9 Pensé que mi vida había sido un fracaso, la opción rara vez o ninguna vez obtuvo el 63.9%.
- ítem 2. No me sentí con ganas de comer, tenía mal apetito. Un poco menos de la mitad, el 47.5% no reportaron alteraciones
- ítem 5 sobre Falta de concentración: Tuve dificultad para mantener mi mente en lo que estaba haciendo, el 36.1% de los estudiantes entrevistados respondieron de 3-4 días a la semana.
- ítem 7. Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo, sólo 34 (10.0%) estudiantes reportaron sentirlo la mayor parte o todo el tiempo.
- ítem 11. Mi sueño era inquieto, un 29.6% de estudiantes entrevistados contestaron que al menos 1 – 2 días a la semana tienen problemas para dormir
- ítem 16. Disfruté de la vida, el 44.3% de los estudiantes entrevistados respondieron rara vez o ninguna vez. Mientras que en el ítem 20. No tenía ganas de hacer nada, fue reportado como rara vez o ninguna vez por el 26.7% de estudiantes entrevistados
- ítem 13. Hable menos de lo usual, el 21.4% contestaron que ocasionalmente, es decir 3 – 4 veces a la semana.
- ítem 14. Me sentí solo, el 8.5% de los estudiantes entrevistados respondieron la mayor parte del tiempo o todo el tiempo.
- ítem 15 sentí que la gente no era amigable, el 31.1% de estudiantes entrevistados contestaron que al menos 1 – 2 días a la semana.
- ítem 19. Sentí que no le caía bien a la gente, el 44.3% de los estudiantes contestaron rara vez o ninguna vez.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de síntomas de estado de ánimo depresivo reportada por Estudiantes de medicina de la FMBUAP.

Ítem	% Rara vez o ninguna vez	% Algunas pocas veces (1 – 2 días)
Estado de ánimo depresivo		
1. Me molestaron cosas que usualmente no me molestan	40.5	35.2
3. Sentí que no podía quitarme de encima la tristeza ni con ayuda de mi familia y amigos	50.1	28.2
6. Me sentí deprimido	39.3	31.7
8. Me sentí optimista sobre el futuro	35.5	34.3
10. Me sentí con miedo	39.9	36.7
12. Estaba contento	37.0	38.4
17. Pasé ratos llorando	55.7	23.8
18. Me sentí triste	37.2	32.6
Culpa excesiva o inapropiada		
4. Sentí que era tan buena persona como cualquier otra	35.2	29.3
9. Pensé que mi vida había sido un fracaso	63.9	24.3
Disminución del apetito		
2. No me sentí con ganas de comer, tenía mal apetito	47.5	29.6
Falta de concentración		
5. Tuve dificultad para mantener mi mente en lo que estaba haciendo	16.7	29.6
Fatiga		
7. Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo	26.1	44.3
Problemas con el sueño		
11. Mi sueño era inquieto	39.0	29.6
Síntomas de anhedonia		
16. Disfruté de la vida	44.3	30.8
20. No tenía ganas de hacer nada	26.7	32.0

Afectación social		
13. Hablé menos de lo usual	41.4	32.6
14. Me sentí solo	41.3	27.9
15. Sentí que la gente no era amigable	45.5	31.1
19. Sentí que no le caía bien a la gente	44.3	31.1

Fuente: Elaboración propia con SPSS versión (22).

5. Conclusiones

Al estudiante de medicina, se le entrena para auscultar un corazón, palpar un tumor o valorar una imagen radiográfica, es entonces, la patología evidente en forma directa al sensorio y desde luego se puede acudir a exámenes de laboratorio y gabinete para tener sobre un papel, la evidencia de la causa de los síntomas o de la alteración morfológica y funcional de los órganos. Este acercamiento directo a los síntomas y signos es el que parece perderse en la valoración de las vivencias subjetivas como son algunas de las características clínicas de enfermedades como la depresión.

En 1952 surge la primera versión del Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM por sus siglas en inglés) de la Asociación Psiquiátrica Americana (Del Barrio, 2009), con la finalidad de proporcionar una guía útil para la práctica clínica psiquiátrica, mediante criterios diagnósticos. Este manual es útil no solo para psiquiatras, sino para otros especialistas en medicina, psicólogos, asistentes sociales, enfermeras, terapeutas ocupacionales y de rehabilitación, consejeros y otros profesionales de la salud. Es entonces que los criterios para depresión comenzaron a ser aplicados, incrementándose la descripción de su epidemiología y su historia natural.

El término "estado de ánimo" se aplica generalmente a una gama de sentimientos que van desde el júbilo y la felicidad en un extremo, hasta la tristeza y la infelicidad en el otro. Los estados de abatimiento o de tristeza que experimenta cualquier persona tienen varias semejanzas con los estados clínicos de depresión, sobre todo con la expresión subjetiva de abatimiento: el paciente dice sentirse melancólico, triste, vacío, infeliz o solo.

Distinguir entre la emoción "normal" y una enfermedad que requiera tratamiento, frecuentemente es problemático para personas sin entrenamiento en salud mental. La estigmatización y la poca información hacen pensar que enfermedades mentales como la depresión no son en

realidad enfermedades y sí falta de carácter, el paciente con depresión la percibe como algún tipo de deficiencia moral de la cual podría salir si "le echara ganas" por lo que rara vez se presenta al médico para hablar de cómo se siente, y generalmente se presenta con quejas somáticas y síntomas físicos inexplicables para el médico quien tampoco considera la depresión como causa de esta sintomatología.

En el presente trabajo los estudiantes que fueron abordados tanto en la primera como en la segunda etapa se mostraron participativos completando las encuestas al 100% por lo que todos los resultados contemplaron la totalidad de los estudiantes encuestados. En la primera etapa al invitarlos a participar, se les mencionó que cualquier inquietud acerca de las respuestas que estaban manifestando, podrían acudir al departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la BUAP con la autora del proyecto para una entrevista más extensa. Se decidió que fueran estudiantes de los semestres intermedios, ya que en los estudiantes del primer año podría existir un trastorno de adaptación con síntomas depresivos por el cambio de preparatoria a universidad y en los últimos años el estrés secundario a la preocupación por el término de sus estudios en aula e ingreso al Internado Rotatorio de Pregrado (IRP). El IRP es el ciclo académico teórico-práctico que se realiza como parte de los planes de estudio de licenciatura en medicina, como una etapa que debe cubrirse previamente al servicio social, al examen profesional y al título profesional respectivo (NOM-234-SSA1-2003) que aunque es un proceso de enseñanza en donde los estudiantes integran los conocimientos básicos y clínicos, también implica una mayor demanda y responsabilidad clínica en comparación con los años anteriores a la formación (Romo et al., 2013).

El 57.5 % de los participantes fueron mujeres, y esto no es de extrañar ya que en la actualidad el 60% de los estudiantes de las escuelas de medicina mexicanas contemporáneas, son mujeres (Rodríguez de Romo y Castañeda López, 2015). Encontramos una correlación negativa estadísticamente significativa entre el sexo y los puntajes totales de la escala CES-D. Así como entre el tener un familiar deprimido y los puntajes de la escala CES-D. Encontramos también una correlación positiva estadísticamente significativa entre la satisfacción por la carrera y puntaje total de la escala CES-D, como apoyo familiar y puntaje total de la escala CES-D. Aunque con este tipo de resultado no podemos más que establecer que las variables están de algún modo relacionadas, de acuerdo con la literatura, existe una mayor incidencia de trastornos

depresivos en la mujer mientras que existe un riesgo 4 veces mayor de padecer un trastorno depresivo en pacientes con una historia familiar de este trastorno (Colvin *et al*., 2014).

Es de llamar la atención que mientras que el 53.7% tuvieron puntajes mayores a 16 y que por lo tanto los estudiantes presentaban síntomas depresivos importantes, solo un 5.3% de los estudiantes entrevistados respondieron sentirse la mayor parte del tiempo o todo el tiempo de este modo, en el ítem: "Me sentí deprimido". Lo que apoya el hecho de que la depresión, no es solo el hecho de "estar deprimido", o "estar triste", sino que es un conjunto de síntomas además de afectivos, cognitivos y fisiológicos que no están siendo considerados como depresión. Por lo que la promoción para la salud –estrategia básica de Atención Primaria de Salud-, mediante el otorgamiento de información sencilla y clara, disponible en las redes sociales sobre la sintomatología depresiva, repercutirá en un mejor entendimiento del alumno sobre la importancia de la enfermedad y su detección en etapa temprana.

6. Bibliografía

Adame Tomás, A. (2009). Medios Audiovisuales en el aula. *Revista Digital Innovación y experiencia educativa*, 1-10.

American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. Arlington: American Psychiatric Publishing.

Alvano, S. (2019). *Anhedonia, un síntoma cardinal en el trastorno depresivo mayor.* Argentina: Lundbeck.

APA, Asociación Psiquiátrica Americana. (2014). *Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales.* Arlintong: Panamericana.

Aselton, P. (2012). Sources of Stress and Coping in American Collegue Students Who Have Been Diagnosed With Depression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 25*, 119-123.

Baader, T., Molina, J., Venezian, S., Rojas, C., Farías, R., Fierro-Freixenet, C., Backenstrass, M. & Mundt, C. (2012). Validación y utilidad de la encuesta PHQ-9 (Patient Health Questionnarie) en el diagnóstico de depresión en pacientes usuarios de atención primaria en Chile. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 10-22.

Balanza-Galindo, S., Morales-Moreno, I., & Guerrero-Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y salud*, 177-187.

Bamgbade, B., Ford, K., & Barner, J. (2016). Impact of Mental Illness Stigma Awareness Intervention on Pharmacy Student Attitudes and Knowledge. *American Journal of Pharmaceutical Education, 80*(5), 1-11.

Barney, L., Griffinths, K., Christensen, H., & Jorm, A. (2009). Exploring the nature of stigmatising beliefs about depression and help-seeking: Implications for reducing stigma. *BMC Public Health, 9*(61), 1-11.

Berhardsdottir, J., & Vilhjálmsson, R. (2013). Psichological distress among university female students and their need mental health services. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 20*, 672-678.

Boehms, M., Lei, Q., Lloyd, R., & Prichard, R. (2016). Depresión, anxiety, and tobacco use: Overlaping impediments to sleep in a national sample of college students. Journal of American College Health, 64 (7), 565-574.

Bojorquez Chapela, L., & Salgado de Snyder, N. (2009). Características psicométricas de la Escala Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) versiones 20 y 10 reactivos en mujeres de una zona rural mexicana. *Salud Mental*, 299-307.

Boucher, L., & Campbell, D. (2014). An examination of the impact of a Biological Anti-Stigma Message for Depression on College Students. *Journal of College Student Psychoterapy , 28*, 74-81.

Briones Rojas, R. (2013). *Salud pública y medicina preventiva.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP, (22 de 01 de 2020). *medicina.buap.mx*. Obtenido de Misión y visión de la Facultad de Medicina: https://medicina.buap.mx/?q=-content/mision-y-vision-de-la-facultad-de-medicina

BUAP, el poder de la innovación. (20 de 11 de 2018). Obtenido de https://twitter.com/BUAPoficial

BUAP, oferta académica. (20 de 11 de 2018). Obtenido de https://admision.buap.mx/oferta-academica

BUAP, Pensar bien para vivir mejor. (20 de 11 de 2018). Obtenido de https://www.youtube.com/user/ibuap

BUAP. (s.f). (20 de 11 de 2018). *Facebook BUAP*. Obtenido de https://www.facebook.com/BUAPoficialBUAP. (20

BUAP. (s.f.). (20 de 11 de 2018) *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Obtenido de Historia Universitaria: https://www.buap.mx/historia_universitaria

Burgos Pinilla, W., & Maldonado Martínez, H. N. (2016). Me-

dios audiovisuales: una estrategia de aprendizaje del francés para los niños de preescolar del colegio Candelaria. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Carballo, M., & Guelmes, E. (2016). Algunas consideraciones acercan de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Universidad y Sociedad*, 8 (1): 140-150.

Carmack, H., Nelson, L., Hocke-Mirzashvili, T., & Fife, E. (2018). Depression and anxiety stigma, shame, and communication about mental health among college students: implications for communication with students. *College Student Affairs Journal*, 36(1), 68-79.

Carranza, R., Hernández, R., & Alhuey-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estrudiantes de pregrado de psicología. *Rev. Int. Investg. Cienc. Soc,* 133 -146.

Carrasco A., (2017) Modelos psicoterapéuticos para la depresión: hacia un enfoque integrado. *Interamerican Journal of Psychology,* 181-189.

Cassiani-Miranda, C., Vargas-Hernández, M., Pérez-Anibal, E., Herazo-Bustos, M., & Hernández-Carrillo, M. (2017). Confiabilidad y dimensión del cuestionario de salud del paciente (PHQ-9) para la detección de síntomas de depresión en estudiantes de la salud de Cartagena, 2014. *Biomédica*, 112-120.

Castro Morales, E. (2009). La escuela de Medicina de Puebla. *Tiempo Universitario* , 1-7.

Casullo, M. M. (2004). *El Inventario de Sintomas SCL-90 de L.Derogatis.* Obtenido de http://www.fundacionforo.com/pdfs/inventariodesintomas.pdf

Cazau, P. (2006). Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Rundinuskin.

CIE-10. (2008). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la salud. Décima revisión.* Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

Clínica Mayo. (14 de 02 de 2020). *Depresión universitaria: que deben saber los padres*. Recuperado el 23 de 07 de 2020, de Estilo de vida saludable. La salud de adolescentes y preadolescentes.: https://www.mayoclinic.org/es-es/healthy-lifestyle/tween-and-teen-health/in-depth/college-depression/art-20048327

Cobb, A., Josephs, R., Lancaster, C., Lee, H.-J., & Telch, M. (2018). Cortisol, Testosterone, and Prospective Risk for War-Zone Stress-Evoked Depression. *Military Medicine* , 535-545.

Cole, J. C., Motivala, S. J., Lucko, A., Lang, N., Levin, M., & Irwin, M.

R. (2004). Structural Validation of the Hamilton Depresion Rating Scale. *Journal of Psychopatology and Behavioral Assesment*, 241-254.

Cope, G. (2019). Premenstrual dysphoric disorder: A new psychological entity. *Independent Nurse* , 4-7.

Colvin, A., Richardson, G.A., Cyranowski, A.Y., & Bromberger, J.T. (2014) Does family history of depression predict major depression in midlife women? Study of Women´s Health Across the Nation Mental Health Study (SWAN MHS). *Arch Womens Ment Health*, 269-278.

DAU BUAP. (20 de 11 de 2018). *Dirección de Acompañamiento Universitario*. Obtenido de http://www.dau.buap.mx/?q=node/1318/

De la Fuente, R. (1992). La angustia y la depresión. En R. De la Fuente, *Psicología Médica* (Vol. 1, págs. 426-449). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Del Barrio, V. (2009). Raíces y evolución del DSM. *Revista de Historia de la Psicología*, 81-90.

DGIE BUAP. (20 de 11 de 2018). *Dirección General de Innovación Educativa*. Obtenido de http://www.dgie.buap.mx/desarrollo-de-cursos-en-linea-e-learning-y-b-learning

Doktorchik, C., Patten, S., Eastwood, C., Peng, M., Chen, G., Beck, C., Jetté, N. Williamson, T, & Quan, H. (2019). Validation of a case definition for depression in administrative data against primary chart data as a reference standard. *BMC Psychiatry*, 1-8.

Driscoll, P., Lecky, F., & Crosby, M. (2000). Article 4 An introduction to estimation-1. Starting from Z. *J Accid Emerg Med*, 409-415.

Duan, W. (2016). The benefits of personal strengths in mental health of stressed students: A longitudinal investigation. *Qual Life Res* , 2879-2888.

Espinoza Muñoz, M. C., Orozco Ramirez, L. A., & Ybarra Sagarduy, J. L. (2015). Síntomas de ansiedad, depresión y factores psicosociales en hombres que solicitan atención de salud en el primer nivel. *Salud Mental*, 201-208.

Farrukn, M., Haider, S., Zafar, K., Wasiq, K., & Butt, K. (2016). Depression; private undergraduate medical students. *Professional Med J, 23*(7), 858-863.

Ferrel Ortega, R. F., Celis Barros, A., & Hernández Cantero, O. (2011). Depresión y factores socio demográficos asociados en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública. *Psicología desde el Caribe, 27*, 40-60.

Fokuo, J., & Corrigan, P. (2017). The Influence of stigma for Depression Care. *Cohen Disorders* , 171-188.

Fouilloux, C., Barragán, V., Ortiz, S., Jaimes, A., Urrutia, M., & Guevara-Guzmán, R. (2013). Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina. *Salud Mental, 36*, 59-65.

Franco-Mejía, C., Gutierrez-Agudelo, S., & Perea, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente, 14*(25), 67-75.

Fullerton, C. (2005). La salud de los médicos: revisión de la literatura. *Rev Gaceta Universitaria*, 269-273.

Gándara Ramírez, J. L. (2018). *Informe de Labores.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

García-Portilla, M. P., Bascarán, M. T., Sáiz, P. A., Bousoño, M., & Bobes, J. (2006). *Banco de Instrumentos Básicos para la práctica de la psiquiatría clínica.* Barcelona: Ars Medica.

Ghaedi, L., & Mohd, A. (2014). Prevalence of Depression among Undergraduate Studets: Gender and Age Differences. International Journal of Psychological Research, 7 (2), 38 - 50.

Goel, A., Akarte, S., Agrawal, S., & Yadav, V. (2016). Longitudinal assessment of depression, stress and burnout in medical students. *Journal of Neurociences in Rural Practice, 7*(4), 493-498.

Goena Vives, J., & Molera Santos, P. (2019). Distimia. *Medicine* , 5037-5040.

González Forteza, C., Wagner Echeagaray, F., & Jimenez Tapia, A. (2012). Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) en México. *Salud Mental, 35*, 13-20.

González-Forteza, C., Solís-Torres, C., Jiménez-Tapia, A., Hernández-Fernández, I., Gonzalez-Gonzalez, A., Juárez-García, F., & Fernández-Valera, H. (2011). Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior en la Ciudad de México. *Salud Mental*, 53-59.

Grupo Lisis. (2011). *Escala de malestar psicológico de Kessler (K-10).* Obtenido de https://www.uv.es/lisis/instrumentos13/malestar-psicologico.pdf

Guías de práctica clínica. (2008). *Guías de práctica Clínica para el manejo de la Depresión Mayor en el Adulto Mayor.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Gutierrez, J., Montova, L., Toro, B., Briñon, M., Rosas, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA, 24*(1), 7-17.

Hamaideh, S., Al-Ashram, S., & Al-Modallal, H. (2014). Premenstrual syndrome and premenstrual dysphoric disorder among jordanian women. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 21*, 60-68.

Hamidian, S., Omidi, A., Masoud, S., & Naziri, G. (2016). The effect of combining mindfulness-based cognitive therapy with pharmacotherapy on depression and emotion regulation of patients with dysthymia: a clinical study. *11*(3), 166-172.

Hantsoo, L., & Epperson, N. (2015). Premenstrual Dysphoric Disorder: Epidemiology and Treatment. *Curr Psychiatry Rep, 17*(87), 1-9.

Hee Jang, S., Il Kim, D., & Choi, M.-S. (2014). Effects and treatment methods of acupunture and herbal medicine for premenstrual syndrome/premenstrual dysphoric disorder: systematic reviewx review. *BMC Complementary and Alternative Medicine, 14*(11), 1-21.

Heinze Martin, G., & Camacho Segura, P. (2010). *Guía Clínica para el manejo de la depresión*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría.

Hernández Bayona, G. (2007). Fenomenología de algunos síntomas de la depresión. *Universitas Médica, 48*(3), 228-248.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México DF: McGrawHill

Instituto Nacional de Salud Mental. (2009). *Depresión*. Rocville: NIMH División de Redacción Científica, Prensa y Difusión.

Jiménez Tapia, A., Wagner, F., Rivera Heredia, M., & Gonzalez-Forteza, C. (2015). Estudio de la depresión en estudiantes de la ciudad de México y del Estado de Michoacan por medio de la version revisada del CES-D. *Salud mental, 38*(2), 103-107.

Jiménez-Maldonado, M., Gallardo-Moreno, G., Villaseñor-Cabrera, T., & González-Garrido, A. (2013). La distimia en el contexto clínico. *Rev Colombiana de psiquiatría, 42*(2), 212-218.

Kashihara, J. (2015). Examination of stigmatizing beliefs about depression and stigma-reduction effects of education by using implicit measures. *Psychological Reports: Disability & Trauma, 116*(2), 337-362.

Kerlinger, F., Lee, H., & Pineda, L. (2002). Investigación del comportamiento (4ta ed.). México: McGrawHill.

Kessler, R., Andrews, G., Colpe, L., Hiripi, E., Mroczek, D., Normand, S., & Zaslavsky, A. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 959-976.

Lam, R., McIntosh, D., Wang , J., Enns, M., Kolivakis, T., Michalak, E., Sareen, J., Song, W.Y., Kennedy, S.H., MacQueen, G.M., Milev,

R.V., Parikh, S.V., Ravindran, A.V., & CANMAT Depression Work Group. (2016). Canadian Network for Mood and Anxiety Treatments (CANMAT) 2016 Clinical Guidelines for the Management of Adults with Major Depressive Disorder: Section I. Disease Burden and Principles of Care. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 1-14.

Lara Cantú, A. (1997). *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión* (Vol. 1). México D.F: Pax México.

Lara, M. (2003). Intervención psicosocial para mujeres con depresión. *Perinatol Reprod Hum*, 219-229.

Larios, E. (2017). Educación en valores. *RAITES*, 69-87.

Lazarevich, I., Camacho, I., Velazquez-Alva, M., Nájera, O., & Zepeda, M. (2018) Depression and food consumption in Mexican college students. *Nutr Hosp*, 620-626.

Lenart, L., Hodrea, J., Hosszu, A., Koszegi, S., Zelena, D., Balogh , D., & Fekete, A. (2016). The role of stigma-1 receptor and brain-derived neurotrophic factor in the development of diabetes and comorbid depression in streptozotocin-inducid diabetic rats. *Psychopharmacology*, 1269-1278.

Llanes Torres, H., López Sepúlveda, Y., Vázquez Aguilar, J. L., & Hernández Pérez, R. (2015). Factores psicosociales que inciden en la depresión del adulto mayor. *Revista de Ciencias Médicas de la Habana*, 1-12.

Longo, G., & Kim-Spoon, J. (2013). Homesickness in college students: the role of religion in combating depression. *Mental Health, Reigion&Culture, 16*(5), 489-500.

MacQueen, G., Frey, B., Ismail, Z., Jaworska, N., Steiner, M., Lieshout, R., Kennedy, S., Lam, R., Milev, R., Parikh, S., & Ravindran, A. (2016). Canadian Network for Mood and Anxiety Tratments (CANMAT) 2016 Clinical Guidelines for Management of Adults with Major Depressive Disorder; section 6. Special Populations: Youth women and Elderly. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 1-16.

Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados* (5ta ed.). México: Pearson Educación.

Mall, S., Mortier, P., Taljaard, L., Roos, J., Stein, D., & Lochner, C. (2018). The relationship between childhood adversity, recent stressors, and depression in college students attending a South African university. *BMC Psychiatry*, 18 (63), 1-11.

Martínez-Martínez, M., Muñoz-Zurita, G., Rojas-Valderrama, K., & Sánchez-Hernández, J. (2016). Prevalencia de síntomas depresivos

en estudiantes de la licenciatura en Medicina de Puebla, México. *Aten Fam, 23*(4), 145-149.

Matoza, C., & Jara. B. (2016). Prevalencia de depresión en estudiantes de medicina de la Unida; Asunción-Paraguay, año 2016. *Revista Unida Científica* 1(1), 1-11.

Medina Garcia, L.A., Arévalo Ramírez, M.C., García Illescas, E. (2019). Tesis. *Factores de riesgo asociados a depresión en estudiantes de nuevo ingreso*. Puebla, México: Bnemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Miller, M. (2009). *Clinician's Guide to Interpersonal Psychoterapy in late life. Helping Cognitively Impaired or Depressed Eldeers and their Caregivers*. Oxford: Oxford University Press.

Mingote Adán, J.C., Gálvez Herrer, M., Del Pino Cuadrado, P., & Gutiérrez García, M. (2009). El paciente que padece un trastorno depresivo en el trabajo. *Med Segur Trab,* 41-63.

Morales Fuhrimann, C. (2017). La depresión: un reto para toda la sociedad del que debemos hablar. *Revista Cubana de Salus Pública* , 136-138.

Nabeshima, T., & Chun Kim, H. (2013). Involvement of Genetic and Enviromental Factors in the Onset of Depression. *Exp Neurobiol*, 235-243.

Nieuwsa, J., & Pepper, C. (2010). How etiological explanations for depression impact perceptions of stigma, treatment effectiveness, and controllability of depression. *Journal of Mental Health, 19*(1), 52-61.

NOM-234-SSA1-2003 (25 de agosto de 2003). *Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003*, *Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e Internado de pregrado*. Recuperado el 27 de mayo de 2019, de NOM NOM-234-SSA1-2003 http://www,salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/234ssa103.html.

Oginsa, H., & Oginska, K. (2014). Chronotipe and personality factors of predisposition to seasonal affective disorder. *Chronobiology International, 31*(4), 523-531.

Oliver-Quetglas, A., Torres, E., March, S., Socias, I., & Esteva, M. (2013). Factores de riesgo de síndrome depresivo en adultos jóvenes. *Actas Esp Psiquiatr*, 84-96.

Opielak, G. (2017). How to manage depression with antidepressants. En S. Jenkins, *Antidepressants: Perspectives, Medical Uses and Health Implications* (págs. 30-50). New York: Nova Scienc e Publichers, Inc.

Organización Mundial de la Salud. (2004). *OMS*. Recuperado el 04 de 12 de 2018, de Invertir en la Salud Mental: http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental - World Health Organization.* Obtenido de Plan de acción sobre salud mental 2013-2020.

Organización Mundial de la Salud. (2016). *OMS/Salud mental.* Recuperado el 11 de 11 de 2016, de OMS/Salud Mental : www.who.int/topics/mental_health/es/

Organización Mundial de la Salud. (abril de 2016). *OMS/La depresion.* Recuperado el 05 de noviembre de 2016, de who.int/mediacentre: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población en Estudio. Int. J. Morphol, 35 (1): 227 - 323.

Padilla Pérez, Z. (2017-2018). *Pensamientos negativos repetitivos y positivos relacionados con los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión teórica.* Departamento de Psicología clínica, psicobiología y Metodología. Universidad de La Laguna.

PAHONMH. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales.* Recuperado el 15 de 07 de 2020, de Organización Panamericana de la Salud, Organización mundial se la salud.

Reyes-Ortega, M., Soto-Hernández, A., Mendoza-Sánchez, H., Mejía-Garza, L., García Peña, M., & Wagner-Echegaray, F. (2003). Actualización de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) Estudio piloto en una muestra geriátrica. *Salud Mental*, 59-69.

Ribeiro, Â., Ribeiro , J., & Von Doellinger, O. (2018). Depression and psychodynamic psychotherapy. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 105-109.

Rodriguez de Romo, A., & Castañeda López, G. (2015). Inicio de las mujeres en la medicina mexicana. *Rev.Fac.Med.*, 36-40

Romo Nava, F., Tafoya, S. A., & Heinze, G. (2013). Estudio comparativo sobre depresión y los factores asociados en estudiantes del primer año de Medicina. *Salud Mental, 36*, 375-379.

Roselló, J., & Bernal, G. (2007). *Manual de tratamiento para la terapia cognitiva-conductual.* Rio Piedras: Universidad de Puerto rico.

Salazar, B., Castillo, T., Pastor, M., Tejada, L., & Palos, A. (2016). Ansiedad, depresión y actividad física asociados a sobrepeso/obesidad en estudiantes de dos universidades mexicanas. *Hacia promoc. salud.*, 99 -113.

Salgado, N., & Maldonado, M. (1994). Características psicométricas de

la escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos en mujeres mexicanas adultas de áreas rurales. *Salud pública de México*, 1-12.

Sánchez Gómez, P. (2018). La lucha contra el estigma de la enfermedad mental. En A. p. Latina, *Estigma en Psiquiatría Perspectivas y nudos problemáticos* (págs. 8-19). APAL: Guatemala.

Sánchez Mascaraque, P., & Cohen, D. (2020). Ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Adolescere* , 16-28.

Sánchez , R. O., & Ledesma, R. D. (2009). Análisis psicométrico del Inventario de Sintomas Revisado (SCL-90-R) en población clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 265-274.

Schwenk, T., Davis, L., & Wimsatt, L. (2010). Depression, Stigma, and Suicidal Ideation in Medical Students. *JAMA, 304*(11), 1181-1190.

Secretaría de Salud. (2008). *Resumen de evidencias y recomendaciones. Prevención, diagnóstico oportuno y tratamiento del Episodio depresivo leve y moderado, en el adulto mayor en el primer nivel de atención GPC*. México D.F: CENETEC.

Secretaría de Salud. (2013). *Cuadro básico y catálogo de medicamentos*. México D.F.: Consejo de Salubridad General.

Segura-Cardona, A., Cardona-Arango, D., Segura-Cardona, A., & Garzón-Duque, M. (2015) Risk of depression and associated factors in older adults. Antioquia, colombia.2012. *Rev. Salud pública*, 184-194.

Schultz, W. (1917). Explaining Depression in Clinical Settings: Shortcomings and Dagers of Simplified Etiologies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry* , 124-138.

Silva, D., Vicente, B., & Valdivia, M. (2015). Factor neurotrófico derivado del cerebro como marcador de conducta suicida en pacientes con trastorno depresivo mayor. *Rev Chil Neuro-Psiq*, 44-52.

Simons, C. J., Drukker, M., Evers, S., Van Mastrigt, G. A., Hôhn, P., Kramer, I., Peeters, F., Delespaul, P., Menne-Lothmann, C., Hartmann, J., Van Os, J., & Wichers, M. (2017). Economic evaluation of an experience sampling method intervention in depression compared with treatment as usual using data from a randomized controlled trial. *MBC Psychiatry*, 2-15.

Smith, S., Smith, J., Karczewski, S., Pivarunas, B., Suffoletto, S., & Munin, A. (2015). Mediating Effects of Stress, Weight-Related Issues, and Depression on Suicidality in College Students. *Journal of American College Health, 63*(1), 1-13.

Sotelo Mendoza , H. (1999). Historia moderna de la escuela de Medicina. *Tiempo Universitario*, 1-7.

Springer, D., Rubin, A., & Beevers, C. (2011). *Clinician's Guide to Evidence-Based Practice Series, Treatment of Depression in Adolescents and Adults.* Canada: John Wiley & Sons. Inc .

SSA. (2015). *Guía de Práctica Clínica, diagnóstico y Tratamiento del Trastorno Depresivo en el Adulto.* México D.F.: CENETEC.

Stahl, S. (2013). *Essential Psychopharmacology. Neuroscientific Basis and Practical Applications* (4th ed., Vol. 1). San Diego, California, USA: Cambridge University Press.

Stahl, S. (31 de 07 de 2018). "Hemos criminalizado la enfermedad mental". (A. Enfermedades, Entrevistador)

Sullivan, B., & Payne, T. (2008). Trastornos cognitivos y fallos cognitivos: comparación de la depresión estacional y la no estacional. *Am J Psychiatry(Ed Esp), 11*, 94-98.

Tadeo-Álvarez, M.A., Munguía-Ortiz, C.D., Benítez-López, V., Valles-Medina, A.M., Delgadillo-Ramos, G., Flores-Castillo, P.M., & Romo-Guardado. M.(2019). Presence of depressive symptoms inmedical students in a Mexican public university. Salud mental, 131-136.

Terrones-Gonzalez, A., Estrada-Martínez, S., Lechuga-Quiñones, A., Salvador-Maysen, J., Martínez-López, Y., & La-Llave-León, O. (2012). Propiedades Psicométricas de la CES-D/IS en población universitaria de la Ciudad de Durango, México. *Salud Mental, 35*, 305-313.

Valladares, A., Dilla, T., & Sacristán, J. (2009). La depresión: una hipoteca social. Ultimos avances en el conocimiento del coste de la enfermedad. *Actas Esp Psiquiatr, 37*(1), 49-53.

Valle R., Sánchez, E., & Perales, A. (2013). Sintomatología depresiva y problemas relacionados al consumo de alcohol durante la formación académica de estudiantes de medicina. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 30 (1), 54-57.

Vancar, J., Prabhakaran, A., & Sharma, H. (2014). Depression and Stigma in Medical Students at a Private Medical College. *Indian Journal of Psychological Medicine, 36*(3), 246-254.

Vargas Terrez, B., Villamil Saucedo, V., Rodriguez Estrada, C., Pérez Romero, J., & Cortés Sotres, J. (2011). Validación de la escala de Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención, propiedades psicométricas. *Salud Mental*, 323-331.

Villarosa, M., Messer, M., Madson, M., & Zeigler-Hill, V. (2018). De-

pressive Sympotoms and Drinking Outcomes: The Mediating Role of Drinking Motives and Protective Behavioral Strategies Among College Studentes. *Substance use & Misuse* , 143-153.

Villate, A., Marcotte, D., & Potvin, A. (2017). Correlates of depression in First-Year College Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 47 (1), 114-136.

Yildiz, M., Batmaz, S., Songur, E., & Timucin Oral, E. (2016). State of the art psychopharmacological treatment options in seasonal affective disorder. *Psychiatria Danubina, 28*(1), 25-29.

Yohn, C. N., Gergues, M. M., & Adam Samuels, B. (2017). The role of 5.HT receptors in depression. *Molecular brain*, 1-13.

Zarragoitía, A. (2010). *Depresión, generalidades y particularidades.* La Habana: Ciencias Médicas.

Zarragoitia, A. I. (08 de 2010). La estigmaticación en la depresión. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 16*(3), 254-268.

Data in marketing brief 6

La depresión en estudiantes universitarios: Un comparativo méxico-brasil-colombia

Dr. Emigdio Larios-Gómez[32], Dr. Adriano Dias de Carvalho[33], Mariana Castro Garcia[34] y Breiner Fabian Saavedra Lomelin[35]

Introducción

La presente investigación, tiene una estructura de *Data in Marketing Brief* (por su significado en español, Datos en resumen de mercadotecnia), como complemento a la investigación realizada en el presente capítulo sobre LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS en México. Se ha replicado la misma investigación en Brasil y Colombia, con el objetivo de conocer cuáles las diferencias entre México, Brasil y Colombia respecto al estado de depresión que presentan los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia provocada por el Covid-19. La investigación en Brasil y Colombia se realizó en el segundo semestre de 2020.

32. México: profesor investigador en la Facultad de Administración en la BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, emigdio.larios@correo.buap.mx

33. Brasil: professor da FATEC Centro Paulo Souza Brasil, profadriano@profadriano.com.br

34. Colombia: estudiante colombiana de negocios internacionales en la Universidad Católica Luis Amigó y estudiante de pasantías de investigación Delfín capítulo Colombia, estudiante de intercambio internacional (2020) en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mariana.castroga@amigo.edu.co

35. Colombia: estudiante colombiano de negocios internacionales en la Universidad Católica Luis Amigó y estudiante de pasantías de investigación Delfín capítulo Colombia, estudiante de intercambio internacional (2020) en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, breiner.saavedralo@amigo.edu.co

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo concluyente, descriptiva y transversal (empírica con datos primarios). Se aplicó una encuesta online, los datos se recogieron utilizando una plataforma de encuestas en línea (*Google Form*), por teléfono e in situ. En São Paulo Brasil y en Bogotá y Manizales Colombia, a través del correo electrónico y redes sociales (*Facebook, Twitter y WhatsApp*). Las muestras estuvieron compuestas por 350 alumnos en Brasil y por 359 alumnos en Colombia. Los datos para México fueron tomados de los autores del presente capítulo en las mismas proporciones para integrar la muestra.

Valor de los datos

El propósito de este estudio es analizar los factores de depresión en los estudiantes de Medicina de acuerdo con la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) en México, en relación con Brasil y Colombia.

Los resultados sientan las bases para contribuir a la investigación académica y la gestión práctica en las instituciones educativas.

Descripción de datos

Con base en los datos presentados en el presente capítulo (México) y en los datos recabados en la encuesta aplicada en Brasil y Colombia, se tienen las siguientes diferencias México Vs. Brasil Vs. Colombia y se describen en la Tabla 1, Grado de depresión en estudiantes de medicina de acuerdo a la evaluación del CES-D y en la Tabla 2, respecto a las diferencias en los factores de depresión en los estudiantes de Medicina de acuerdo con la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). La fiabilidad de la investigación se calculó con el alfa de Cronbach y se tuvo un coeficiente de 0.940 para Colombia, 0. 905 para México y de 0.920 para Brasil.

Tabla 1. Grado de depresión en estudiantes de medicina de la FMBUAP de acuerdo a la evaluación del CES-D en México, en relación con Brasil y Colombia.

Puntaje CES-D Interpretación	México	Brasil	Colombia
≤16, sin depresión	46.3	34.5	30.4
17 a 23, depresión leve	21.7	54.6	58.5
≥ 24, depresión moderada a severa	32.0	10.9	11.1
Total de sujetos en la muestra	341	350	359

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de síntomas de estado de ánimo depresivo reportada por Estudiantes de medicina en México, en relación con Brasil y Colombia.

Ítem	% Rara vez o ninguna vez	% Algunas pocas veces (1 – 2 días)	% Rara vez o ninguna vez	% Algunas pocas veces (1 – 2 días)	% Rara vez o ninguna vez	% Algunas pocas veces (1 – 2 días)
Estado de ánimo depresivo						
1. Me molestaron cosas que usualmente no me molestan	40.5	35.2	39.5	49.5	34.5	52.5
3. Sentí que no podía quitarme de encima la tristeza ni con ayuda de mi familia y amigos	50.1	28.2	35.3	50.5	32.6	49.5
6. Me sentí deprimido	39.3	31.7	30.9	45.8	38.6	45.5
8. Me sentí optimista sobre el futuro	35.5	34.3	30.5	44.9	30.2	50.5
10. Me sentí con miedo	39.9	36.7	49.9	33.2	49.5	32.0
12. Estaba contento	37.0	38.4	40.5	39.5	39.0	40.0
17. Pasé ratos llorando	55.7	23.8	30.5	49.0	35.0	50.0
18. Me sentí triste	37.2	32.6	33.5	45.0	33.5	45.9
Culpa excesiva o inapropiada						
4. Sentí que era tan buena persona como cualquier otra	35.2	29.3	47.9	34.5	45.6	34.0
9. Pensé que mi vida había sido un fracaso	63.9	24.3	45.9	51.9	49.6	45.6
Disminución del apetito						
2. No me sentí con ganas de comer, tenía mal apetito	47.5	29.6	34.5	40.3	34.0	40.4
Falta de concentración						
5. Tuve dificultad para mantener mi mente en lo que estaba haciendo	16.7	29.6	30.5	49.0	30.3	51.5
Fatiga						
7. Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo	26.1	44.3	39.9	40.9	38.5	43.2

Problemas con el sueño						
11. Mi sueño era inquieto	39.0	29.6	48.9	39.5	40.3	40.4
Síntomas de anhedonia						
16. Disfruté de la vida	44.3	30.8	39.0	41.5	40.4	44.0
20. No tenía ganas de hacer nada	26.7	32.0	45.9	40.3	41.0	45.8
Afectación social						
13. Hablé menos de lo usual	41.4	32.6	34.5	44.0	34.0	45.9
14. Me sentí solo	41.3	27.9	34.9	45.2	40.5	41.4
15. Sentí que la gente no era amigable	45.5	31.1	49.0	34.5	40.4	32.0
19. Sentí que no le caía bien a la gente	44.3	31.1	35.9	40.0	39.0	34.9

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25).

Composición y trabajo editorial:
Editorial Incunabula
www.incunabula.com.mx

Primera edición, limitada a 1002 tomos
en impresión digital.
2021