

EL MÉTODO DE CASO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

UNA ESTRATEGIA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ADMINISTRACIÓN



Yampier Fernando Ramos Polanco

El Método de Caso en la Educación Universitaria

Una Estrategia para Elevar el
Rendimiento Académico en
Administración

Editor



El Método de Caso en la Educación Universitaria

Una Estrategia para Elevar el Rendimiento Académico en
Administración

Yampier Fernando Ramos Polanco

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Setiembre 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-83-8

Registro de Depósito legal N°: 2025-10262



Yampier Fernando Ramos Polanco

 <https://orcid.org/0009-0009-9048-8727>

yampier.ramos@gmail.com

Universidad Católica San Pablo, Arequipa – Perú

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I	7
CAPITULO II.....	10
2.1. Definición y alcance	10
2.2. Enfoques contemporáneos sobre el rendimiento académico	10
2.3. Tipos de rendimiento académico	12
2.4. Factores que inciden en el rendimiento académico	14
2.5. Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar	16
2.5.1. La motivación escolar.....	23
2.5.2. El autocontrol	25
2.5.3. Las habilidades sociales.....	27
2.5.4. Investigación sobre el rendimiento académico	29
2.5.5. El desarrollo académico.....	33
CAPÍTULO III	37
3.1. Educación Universitaria	37
3.1.1. Concepto y características de la educación universitaria	37
3.1.2. Marco jurídico y función social de la universidad	38
3.1.3. Estructura de los sistemas universitarios.....	38
3.1.4. Diversificación y requisitos de ingreso	39
3.1.5. Educación universitaria como agente de transformación.....	39
3.2. Administración.....	40
3.3. Método de Caso de Estudio.....	41
CAPÍTULO IV.....	44
4.1. Hipótesis	44

4.2. Objetivos de la Investigación.....	44
4.2.1. Objetivo General	44
4.2.2. Objetivos Específicos.....	44
4.3. Enfoque de la investigación	44
4.4. Tipo de investigación.....	45
4.5. Diseño de investigación	45
4.6. Población y muestra	45
4.7. Instrumentos de recolección de datos	45
4.8. Análisis estadístico	46
CAPITULO V	48
5.1. Presentación de los resultados.....	48
CONCLUSIONES	55
SUGERENCIAS	56
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	57
MATERIAL DE CONSULTA COMPLEMENTARIO	60

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior se ha visto inmersa en un proceso de transformación constante, impulsado por los cambios tecnológicos, sociales y económicos que redefinen las exigencias del mundo profesional. La universidad ya no puede concebirse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un entorno dinámico orientado a la formación integral de ciudadanos capaces de enfrentar con solvencia los retos de un mercado laboral globalizado, flexible y altamente competitivo. Bajo este escenario, el rendimiento académico deja de ser una simple medida de memorización o acumulación de información, para convertirse en un indicador de la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales, integrando competencias cognitivas, sociales y éticas.

El modelo tradicional de enseñanza, basado en la clase magistral y en el aprendizaje repetitivo, ha demostrado ser insuficiente frente a las demandas de una sociedad que requiere profesionales críticos, innovadores y con habilidades para la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Diversos estudios han señalado que la desconexión entre teoría y práctica genera problemas como el bajo rendimiento académico, la desmotivación estudiantil e incluso la deserción universitaria. Esta situación plantea la urgencia de replantear las metodologías pedagógicas, incorporando estrategias que favorezcan la participación activa, el pensamiento crítico y la vinculación del conocimiento con la realidad profesional.

En este contexto, metodologías activas como el método de caso se presentan como alternativas valiosas. A diferencia de la enseñanza expositiva, este enfoque invita a los estudiantes a analizar situaciones complejas inspiradas en la vida real, identificando problemas, evaluando alternativas y defendiendo sus propuestas en un proceso colaborativo y crítico. Su valor pedagógico radica en que no solo facilita la comprensión de los contenidos disciplinares, sino que potencia habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación, la empatía y la capacidad de liderazgo. Al situar a los estudiantes frente a escenarios semejantes a los que deberán enfrentar en su futuro profesional, se reduce la brecha entre lo que se aprende en el aula y lo que exige la práctica.

El presente libro aborda estas problemáticas desde una doble perspectiva: por un lado, desarrolla un marco conceptual sobre la educación universitaria, el rendimiento académico y la necesidad de innovar en las estrategias de enseñanza; por otro, ilustra estas reflexiones a través de un caso de estudio aplicado en el ámbito de la Administración General. Esta integración entre teoría y práctica busca aportar elementos de análisis y discusión que orienten a docentes, estudiantes y gestores educativos hacia la construcción de procesos de aprendizaje más efectivos, pertinentes y transformadores.

De este modo, la obra se configura como una invitación a repensar la educación superior, entendiendo que la calidad universitaria no puede reducirse a la transmisión de conocimientos, sino que debe centrarse en la formación de personas competentes, críticas y socialmente comprometidas, capaces de contribuir activamente al desarrollo académico, profesional y ciudadano de sus comunidades.

CAPITULO I

REFERENTES TEÓRICOS

El estudio del rendimiento académico en la educación superior ha dado lugar a múltiples aproximaciones que permiten entenderlo como un fenómeno complejo, influenciado tanto por factores internos al estudiante como por condiciones contextuales e institucionales. Artunduaga (2008), por ejemplo, propone distinguir entre variables personales —como las demográficas, cognitivas y actitudinales— y variables contextuales, entre las que se encuentran los factores socioculturales, institucionales y pedagógicos. Esta clasificación resulta útil porque evidencia que el rendimiento no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de la calidad de los procesos de enseñanza y del entorno en el que se desarrollan. En esa misma línea, Cabanillas (2004) muestra cómo los métodos de enseñanza inciden directamente en la comprensión lectora, un componente estrechamente vinculado al rendimiento académico. Sus hallazgos confirman que la manera en que se organiza la enseñanza puede potenciar o limitar la capacidad de los estudiantes para apropiarse de los contenidos, lo que abre paso a la discusión sobre la pertinencia de metodologías activas como el método de caso.

El vínculo entre estilos de aprendizaje y aprovechamiento académico ha sido resaltado por Padilla (2007), quien demuestra que los estilos cognitivos permiten anticipar el éxito o fracaso en determinados contextos educativos. Esta idea se conecta con los planteamientos de Edel (2003), para quien el rendimiento no puede entenderse únicamente como resultado del esfuerzo: la autopercepción de habilidad cobra un peso central, ya que dota al estudiante de confianza para enfrentar los retos intelectuales. De este modo, mientras Padilla subraya la importancia de atender a las diferencias individuales en la manera de aprender, Edel insiste en la dimensión subjetiva de sentirse capaz, lo que en conjunto refuerza la necesidad de métodos que, como el de caso, propicien la participación activa y el reconocimiento de las propias capacidades.

La relación entre hábitos de estudio, autoestima y rendimiento académico ha sido explorada por Simón (2003), quien encuentra una correspondencia directa entre estas

variables. Su aporte dialoga con la investigación de Yanette (2002), que evidencia cómo la autoestima y la satisfacción con la carrera elegida influyen en el coeficiente intelectual y en la motivación para aprender. Ambos trabajos convergen en la idea de que el bienestar emocional y la autoconfianza son determinantes en el éxito académico, lo que refuerza la relevancia de generar ambientes de aprendizaje que estimulen no solo la dimensión cognitiva, sino también la motivacional y actitudinal. En este marco, el método de caso puede considerarse una herramienta idónea, pues al situar a los estudiantes en escenarios que simulan su futuro profesional, refuerza la confianza en sus elecciones vocacionales y promueve el desarrollo de hábitos de análisis y reflexión.

A nivel institucional, Norka (2002) muestra cómo el diseño curricular y los sistemas de soporte influyen directamente en la calidad de la gestión educativa y, por ende, en el rendimiento de los estudiantes. Este argumento se enlaza con lo planteado por Rodríguez (2008), quien aborda las buenas prácticas en el ámbito educativo desde la perspectiva de la gestión del conocimiento. Ambos autores resaltan que la innovación pedagógica requiere no solo de voluntad docente, sino también de estructuras organizacionales que garanticen recursos, acompañamiento y coherencia curricular. La implementación del método de caso, en este sentido, no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema académico que facilite su aplicación y asegure su sostenibilidad.

Otros estudios han destacado la importancia de la lectura y la infraestructura educativa como variables determinantes. Huajardo (2011) plantea estrategias de lectura que mejoran la comprensión lectora y, con ello, el rendimiento general, recordando que la capacidad de enfrentarse críticamente a textos extensos y complejos es fundamental para el éxito académico. Del Valle (1997), por su parte, subraya la incidencia de la infraestructura y los medios de enseñanza en la motivación y el desempeño de los estudiantes, lo que pone de relieve que los entornos físicos y materiales son también parte del entramado que condiciona los aprendizajes.

Finalmente, Litwin (1993) introduce un debate más amplio al señalar la necesidad de repensar la didáctica en la enseñanza, cuestionando la vigencia de modelos tradicionales que se centran en la transmisión unidireccional de conocimientos. Este

cuestionamiento resulta especialmente pertinente para el presente análisis, ya que sitúa la discusión en el terreno de las transformaciones pedagógicas que buscan responder a las exigencias de un mundo cambiante y a la necesidad de vincular la formación académica con la realidad profesional.

En conjunto, estos aportes permiten trazar un panorama del estado del arte en torno al rendimiento académico, mostrando que se trata de un fenómeno atravesado por múltiples dimensiones: cognitivas, motivacionales, sociales, institucionales y pedagógicas. Todos los referentes convergen en una idea central: la necesidad de replantear las metodologías de enseñanza para lograr un aprendizaje más significativo, integral y conectado con la práctica. El método de caso, en este contexto, se presenta no solo como una alternativa metodológica, sino como una respuesta a las limitaciones del modelo tradicional, capaz de incidir positivamente en los distintos factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes universitarios.

CAPITULO II

NOCIONES BÁSICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1. Definición y alcance

El rendimiento académico constituye una de las categorías centrales en la investigación educativa, pues permite valorar el grado en que los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje planteados en los diferentes niveles del sistema educativo. Tradicionalmente se ha entendido como la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario, expresado en calificaciones, promedios o resultados en exámenes estandarizados (Hailu, 2024; ScienceDirect, s.f.). Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene resultados positivos y demuestra capacidad para responder adecuadamente a los estímulos educativos.

En este sentido, el rendimiento académico no se limita a medir la cantidad de contenidos memorizados, sino que debe entenderse como una medida integral de las capacidades del alumno, que expresa lo aprendido a lo largo del proceso formativo y cómo ello se traduce en conductas, en la forma de resolver problemas, en la aplicación de saberes y en la adquisición de hábitos y destrezas (Lu et al., 2024).

Así, el rendimiento académico refleja tanto el logro de objetivos cognitivos como el enriquecimiento de la personalidad en formación, manifestándose en cambios conductuales, intereses, ideales y aptitudes que surgen a partir del proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, constituye a la vez un resultado del proceso educativo y una de las metas hacia las que confluyen los esfuerzos de la sociedad, la familia, los docentes y los propios estudiantes.

2.2. Enfoques contemporáneos sobre el rendimiento académico

Históricamente, el rendimiento escolar fue considerado casi exclusivamente como el resultado de exámenes de conocimientos, en los que se valoraba la capacidad de los estudiantes para reproducir fielmente la información transmitida por el docente. Desde

esta mirada reduccionista, se asumía que un mayor grado de repetición literal implicaba un mejor rendimiento. Este enfoque predominó durante gran parte del siglo XX, en el marco de un paradigma tradicional que privilegiaba la enseñanza magistral y la transmisión unidireccional del conocimiento (Álvarez & González, 2018).

No obstante, las corrientes pedagógicas contemporáneas han cuestionado esta visión unilateral. Bajo perspectivas constructivistas y del aprendizaje significativo, el rendimiento académico no puede medirse únicamente a partir de la acumulación de información memorizada, sino que debe apreciarse desde una óptica más amplia. En este marco, adquieren relevancia las transformaciones cualitativas en la conducta del estudiante: la capacidad de comprender conceptos, de analizar situaciones, de tomar conciencia de los problemas de su entorno, de aplicar los saberes adquiridos y de desarrollar autonomía en su proceso formativo (Talib & Sansgiry, 2012; Suleiman et al., 2024).

La pedagogía moderna reconoce además que el rendimiento está estrechamente vinculado con el desarrollo de competencias. Estas abarcan no solo el plano cognitivo, sino también dimensiones procedimentales (habilidades prácticas y de resolución de problemas) y actitudinales (valores, actitudes, disposición hacia el aprendizaje). Desde este enfoque competencial, se entiende que un estudiante rinde bien no porque memorice más, sino porque logra transferir lo aprendido a situaciones diversas y complejas, aproximándose de manera más real al ejercicio profesional (Lu et al., 2024).

En este contexto, diversos métodos activos de enseñanza —como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el método del caso— cobran un papel fundamental. Estas estrategias didácticas buscan acercar a los estudiantes a situaciones de la vida real, estimular su capacidad de análisis y fomentar la discusión crítica. El rendimiento académico, en consecuencia, se concibe como un proceso dinámico donde el alumno no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo que construye conocimiento, contrasta puntos de vista y genera aprendizajes significativos (Al Husaini & Shukor, 2023).

Para la práctica educativa, esta perspectiva implica que el docente no debe limitarse a calificar exámenes como medida exclusiva del rendimiento, sino que debe

integrar mecanismos de evaluación formativa que consideren el progreso del estudiante en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. De igual manera, el estudiante debe asumir un rol más protagónico, desarrollando autonomía y responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

En síntesis, desde la mirada pedagógica actual, el rendimiento académico trasciende la memoria y se ubica en el campo de la comprensión profunda, el pensamiento crítico, las destrezas aplicadas y la formación integral del estudiante, lo que constituye un cambio de paradigma en la forma de concebir la educación.

2.3. Tipos de rendimiento académico

El rendimiento educativo constituye un fenómeno complejo que trasciende la mera acumulación de conocimientos. Involucra procesos internos, como la construcción de aprendizajes individuales, y externos, como la repercusión de la educación en la sociedad. A partir de esta doble dimensión, se distinguen dos grandes categorías: el rendimiento individual y el rendimiento social.

a) Rendimiento individual

El rendimiento individual se manifiesta en el progreso personal del estudiante a lo largo de su trayectoria formativa. Comprende no solo la adquisición de información académica, sino también el desarrollo de destrezas cognitivas, hábitos de estudio, valores, actitudes, aspiraciones y competencias para la vida. Este tipo de rendimiento ofrece al docente una base para identificar las fortalezas y limitaciones del estudiante, lo que orienta la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias de apoyo.

Un aspecto clave es que el rendimiento individual integra tanto la dimensión cognitiva —relacionada con la memoria, el razonamiento, la comprensión y la resolución de problemas— como la dimensión socioafectiva, en la cual influyen la motivación, la autoconfianza y las relaciones interpersonales. De este modo, no se trata únicamente de evaluar lo que el estudiante “sabe”, sino también la forma en que se relaciona consigo mismo, con los demás y con su entorno escolar.

Dentro de esta categoría se distinguen dos subtipos:

- Rendimiento general: Abarca el desempeño que el estudiante alcanza en el conjunto de las áreas de aprendizaje y en su integración al entorno educativo. Incluye el cumplimiento de actividades académicas, la adquisición de hábitos culturales y el desarrollo de conductas acordes con la convivencia escolar. Se trata de un rendimiento transversal, observable en la trayectoria global del alumno durante su paso por la institución educativa.
- Rendimiento específico: Se refiere a la aplicación concreta de los aprendizajes en situaciones particulares, ya sea en la resolución de problemas académicos, en la vida profesional futura, o en contextos familiares y sociales. Este rendimiento se aprecia con mayor nitidez porque se traduce en comportamientos observables: cómo el estudiante enfrenta retos, cómo interactúa con sus docentes y compañeros, cómo organiza su vida académica y cómo proyecta sus competencias hacia ámbitos externos a la escuela.

En síntesis, el rendimiento individual representa el proceso mediante el cual el estudiante internaliza conocimientos y valores, a la vez que desarrolla capacidades que le permitirán integrarse eficazmente a la sociedad.

b) Rendimiento social

El rendimiento social refleja la proyección de la educación más allá del individuo, evidenciando el impacto que los aprendizajes generan en la colectividad. En este sentido, la institución educativa no solo forma estudiantes, sino también ciudadanos capaces de participar activamente en la vida social, cultural y económica de su comunidad.

Desde una perspectiva cuantitativa, este tipo de rendimiento se mide en función del alcance de la acción educativa: el número de personas que acceden a la formación y la extensión geográfica de su influencia. Por ejemplo, la cobertura de programas educativos, el aumento de la matrícula o la expansión de la educación a nuevas zonas son expresiones concretas de este rendimiento.

Desde una perspectiva cualitativa, el rendimiento social se traduce en cambios

culturales y sociales que derivan de la educación: el fortalecimiento de valores ciudadanos, la consolidación de una cultura democrática, el impulso a la innovación y el progreso económico, así como la capacidad de generar cohesión social. En este sentido, se reconoce que cada logro individual contribuye, en conjunto, a la transformación de la sociedad.

De esta manera, el rendimiento social constituye un indicador del grado en que la educación cumple con su función de agente de cambio, orientando no solo al desarrollo personal, sino también al bienestar colectivo

2.4. Factores que inciden en el rendimiento académico

El rendimiento académico no es un fenómeno aislado ni responde a una sola causa, sino que es el resultado de una compleja interacción de factores internos y externos que se entrelazan en el proceso educativo. La literatura especializada ha identificado distintos ámbitos de influencia que permiten comprender por qué algunos estudiantes alcanzan un desempeño destacado mientras otros enfrentan mayores dificultades. A continuación, se desarrollan los principales factores que la investigación ha considerado relevantes.

1. Factores individuales

Los factores individuales constituyen la base sobre la cual se construye el aprendizaje. Entre ellos se encuentran las competencias cognitivas, como la memoria, la atención, la capacidad de razonamiento y la comprensión lectora, que son determinantes para procesar y consolidar la información. Asimismo, variables como la motivación intrínseca, la capacidad de autorregulación, la gestión del tiempo y la utilización de estrategias de estudio efectivas influyen directamente en el rendimiento (Talib & Sangiry, 2012).

La investigación también ha mostrado que aspectos de la salud física y emocional juegan un papel central. La calidad del sueño, la nutrición, el manejo del estrés y la ansiedad ante los exámenes son factores que, aunque a menudo pasan desapercibidos, condicionan fuertemente la capacidad de concentración y desempeño del estudiante (Grossman, 2019). En la actualidad, incluso se considera el impacto de los hábitos

digitales, pues el uso excesivo de redes sociales o de dispositivos electrónicos puede disminuir la capacidad de atención y afectar la organización de los tiempos de estudio (Lukose & Agbeyangi, 2025).

En suma, los factores individuales muestran que el rendimiento académico no solo depende de la capacidad intelectual innata, sino de la conjunción entre aptitudes cognitivas, habilidades de autorregulación y condiciones de bienestar personal.

2. Factores pedagógicos

La manera en que el conocimiento es transmitido y organizado constituye otro eje esencial. La metodología de enseñanza empleada por el profesor puede estimular o limitar el aprendizaje. Un docente que utiliza clases magistrales rígidas, sin interacción ni contextualización, puede generar desinterés, mientras que metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas o el método de caso facilitan la participación, el análisis crítico y la aplicación de conceptos (Al Husaini & Shukor, 2023).

Además, la claridad en los objetivos de aprendizaje, la secuencia lógica de los contenidos y la calidad del acompañamiento pedagógico son aspectos que favorecen un mejor rendimiento. Cuando el docente asume un rol de facilitador y guía, los estudiantes encuentran mayor sentido a lo que aprenden y logran consolidar de mejor manera los conocimientos.

Por lo tanto, los factores pedagógicos confirman que el rendimiento académico no puede desligarse de la calidad de la enseñanza y de las estrategias didácticas implementadas en el aula.

3. Factores contextuales y sociales

El rendimiento académico se desarrolla en un marco social e institucional que condiciona las oportunidades de aprendizaje. Uno de los elementos más influyentes es el apoyo familiar, tanto en términos de acompañamiento emocional como de respaldo en recursos materiales y tiempo. El ambiente familiar en el que el estudiante encuentra motivación, disciplina y expectativas claras favorece un mejor desempeño escolar.

En el ámbito institucional, influyen variables como el clima escolar, entendido como la calidad de las relaciones entre docentes, estudiantes y autoridades, así como la existencia de normas claras y de un entorno seguro. Igualmente, el acceso a infraestructura adecuada, bibliotecas, laboratorios, recursos tecnológicos y programas de tutoría puede marcar la diferencia entre un aprendizaje limitado y uno de mayor profundidad (Suleiman et al., 2024).

Otro factor contextual relevante es la carga académica. La coincidencia de múltiples evaluaciones o la extensión excesiva de los programas puede generar sobrecarga cognitiva y estrés, reduciendo el rendimiento. Por ello, la organización institucional y la distribución de los contenidos resultan claves para favorecer aprendizajes sostenibles.

4. Factores socioemocionales y de personalidad

Más allá de las capacidades cognitivas y las condiciones externas, el rendimiento académico está estrechamente vinculado a rasgos de personalidad y competencias socioemocionales. La responsabilidad, la perseverancia, la autodisciplina y la resiliencia son atributos que permiten al estudiante sostener su esfuerzo frente a los desafíos académicos. De hecho, investigaciones recientes muestran que estos factores predicen el éxito académico en mayor medida que el coeficiente intelectual (Time, 2013).

Asimismo, la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas, de trabajar en equipo y de manejar conflictos constituye un elemento clave en entornos de aprendizaje colaborativo. Estos factores socioemocionales fortalecen la motivación y ayudan a mantener el compromiso con las metas académicas.

En este sentido, se reconoce que el rendimiento académico no es solo el resultado de lo que el estudiante “sabe”, sino también de cómo gestiona sus emociones, relaciones y actitudes frente al proceso de aprendizaje.

2.5. Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar

En relación al rendimiento académico se presenta la siguiente información considerándola base referencial para el estudio, en la vida académica, habilidad y esfuerzo

no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las auto percepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas auto percepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984):

“Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso e la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. “

En este orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que, en una situación de éxito, las autopercepciones de

habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Como se menciona, algunas de las estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con `honor´ por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984), lo que en forma análoga nos recuerda el `efecto pigmalión´ en el proceso educativo, es decir, una profecía de fracaso escolar que es autocumplida.

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante. La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio, es por ello que en los siguientes apartados se abordarán variables, que van desde su conceptualización,

predicción y evaluación hasta la investigación desarrollada en diferentes niveles educativos, refiriéndose también, aunque sólo en forma descriptiva, algunos programas compensatorios implementados en Iberoamérica y que el autor presenta con la intención de brindar un punto de partida para aquellos alumnos, docentes e investigadores que su interés sea incursionar en el estudio del desarrollo académico.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Bentez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio

contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado ‘Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género’ refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

“Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

Probablemente una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares ; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como ‘predictivo’ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio ‘análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico’, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

1. Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades
2. Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo,

ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado ‘predictores del rendimiento académico’ concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que

“La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente “.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En su investigación sobre ‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que:

“La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico)

tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Un estudio reciente titulado ‘Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México’ (Omar y Colbs., 2002) se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. El marco teórico fue provisto por las formulaciones de Weiner y Osgood. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar.

En primer lugar, se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos, pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio- culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

Con el propósito de no experimentar un `agobio epistemológico´ ante la naturaleza multifactorial de nuestro fenómeno de estudio y de manera intencional, fueron seleccionados tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, las cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

2.5.1. La motivación escolar

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32). Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En su obra ` Psicología Educativa ´ Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación. Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como `recompensa´ e `incentivo´. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” (Maslow; citado por Woolfolk, et al), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, et al), o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, et al). Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿ si me esfuerzo puedo tener éxito ? y ¿ si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante ?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Este breve panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico nos lleva a la reflexión inicial, considerando las diferentes perspectivas teóricas, de que el motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar, sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, lo que nos demanda penetrar más en el factor motivacional para desentrañar su significado e influencia, es así que, se destaca la necesidad de encontrar algún hilo conductor para continuar en la investigación y comprensión del fenómeno, razón por la cual el autor aborda ` el autocontrol del alumno ´ como la siguiente variable

de estudio.

2.5.2. El autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el 'locus de control', es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar. De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá 'afortunada' por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

1. **Confianza.** La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarlo en esa tarea.
2. **Curiosidad.** La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. **Intencionalidad.** El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
4. **Autocontrol.** La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
5. **Relación.** La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
6. **Capacidad de comunicar.** El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
7. **Cooperación.** La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales”. (Goleman, 1996: 220 y 221).

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, desde la perspectiva del autor, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia

en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

2.5.3. Las habilidades sociales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el ` clima escolar: percepción del estudiante ´ De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo Moore (1997) postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar

el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

De acuerdo con McClellan y Katz (1996) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida. Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo (Hartup, 1992).

Los riesgos son diversos: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros (Katz y McClellan, 1991). Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales (Katz y McClellan, 1991).

Asimismo, en las instituciones educativas es una práctica común los exámenes de ingreso o admisión, diferentes escuelas secundarias, preparatorias y universidades en México evalúan las habilidades de razonamiento verbal y matemático estimándolos como

factores predictivos del futuro rendimiento académico de sus aspirantes, quedando la evaluación de sus habilidades sociales en el olvido (Edel, 2003).

2.5.4. Investigación sobre el rendimiento académico

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

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo, concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones

desventajosas pueden ser contrarestadas ”. Finalmente, el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70’s y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

Cabe destacar tres estudios realizados en la Universidad Iberoamericana (U.I.A.) en México y que se relacionan con el rendimiento académico y algunas de sus variables predictivas, en primera instancia, destaca el realizado por Celis (1986) quien abordó la investigación sobre los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones especiales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico de la U.I.A., en alumnos que ingresaron en otoño de 1981 y primavera de 1982. Para el estudio de la validez predictiva del éxito académico que presentaron los subtest del D.A.T., utilizados en la Universidad Iberoamericana como parámetros de selección de alumnos, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtest (razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales) y los criterios de rendimiento académico (considerado como el puntaje de materias significativas de la licenciatura y el puntaje global de la Universidad), lo anterior para muestras fraccionadas por edad, sexo, edad – sexo, licenciatura, división y toda la Universidad. El supuesto de que mayores puntajes obtenidos en los subtest del D.A.T., corresponderán a mejores puntajes académicos, se revisó para los 2145 alumnos que ingresaron a la U.I.A. en 1981 y 1982, comparándose también, con la validez predictiva del examen de conocimientos utilizados con el mismo propósito.

Algunas de las conclusiones del estudio anterior fueron:

1. Entre los candidatos a ingresar a la U.I.A., con 20 años ó más, que

presentaron el examen de admisión, apareció una disminución significativa en el puntaje bruto obtenido en la prueba de razonamiento abstracto.

2. El puntaje bruto promedio, obtenido por los aspirantes a las licenciaturas de la División de Arte, en el test de relaciones espaciales, es significativamente superior al que obtuvieron los alumnos de las carreras de la División de Ciencias e Ingeniería.
3. En los tres subtest del D.A.T., los hombres obtuvieron puntajes promedio más altos que las mujeres, pero sólo en el caso de la prueba de razonamiento abstracto, ésta diferencia fue significativa.
4. En contraposición del fenómeno observado de que los hombres obtienen puntajes brutos promedio más altos en los subtest del D.A.T., las mujeres obtienen puntajes académicos significativamente mayores que los hombres.
5. Ninguno de los parámetros utilizados para la selección y admisión de alumnos a la U.I.A., tiene una validez predictiva confiable o generalizable, presentándose correlación sólo en casos sumamente aislados, que pueden atribuirse, más a errores en la distribución probabilística y estadística de la muestra, que a patrones de comportamiento factibles de ser extrapolados.
6. A mayor edad de ingreso a la U.I.A., disminuye el puntaje global académico obtenido por el alumno.

Por su parte, Muñoz (1993) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Con el propósito de conocer algunos de estos factores se eligieron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar.

Dentro del área intelectual se trabajaron 10 indicadores, el 1º fue el cociente intelectual del test de Raven y los nueve restantes se extrajeron del cuestionario de habilidades para el estudio que comprendió: la actitud ante el estudio, aceptación alumno – maestro, organización para el estudio, concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y la presentación de exámenes.

Respecto a los rasgos de personalidad, los indicadores estudiados fueron las 10 escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI). El área familiar constó de un solo indicador que fue el de la integración familiar. Del análisis estadístico de los indicadores, Muñoz (1993) encontró que 6 de ellos fueron significativos: 1. actitud ante el estudio del cuestionario de habilidades para el estudio, 2, 3 y 4. La triada neurótica formada por las escalas Hs., D, Hi. junto con la escala Pt., 5. la escala MF y 6. la escala Ma. del inventario de personalidad.

Asimismo, encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos intelectuales que se modifican en un determinado nivel de rendimiento académico.

Finalmente, la principal aportación de Frutos (1997) en su estudio `El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la U.I.A.´ consistió en la realización de un estudio sistemático global de la validez predictiva de los dos criterios que sustentan el proceso de selección estudiantil en la U.I.A., es decir, se analizó estadísticamente el instrumento completo, junto con el promedio de preparatoria considerando todas la licenciaturas que se imparten en la U.I.A.

Algunas de las conclusiones de Frutos (1997) fueron:

1. Se infirió que aunque la variable más predictiva fuera el promedio de preparatoria, en muchos casos (no se precisa cantidad), alguna sección del examen aumenta ésta validez, como sucedió con las secciones de filosofía, matemáticas (con y sin cálculo) y razonamiento numérico.
2. En algunas carreras, aunque se haya obtenido un modelo significativo al 0.01, el valor de R^2 , es tan pequeño que prácticamente la variable explicativa – secciones del examen y promedio de preparatoria – no tienen ningún impacto en la variable explicada (promedio en la U.I.A.).
3. Los exámenes de razonamiento matemático, matemáticas A y B, y filosofía tienen un buen grado de validez predictiva.
4. Se expuso la conveniencia de reducir el número de secciones del examen, ó reformular los exámenes existentes para medir un tipo de habilidad o de conocimiento diferente con cada uno, así como la importancia de continuar realizando estudios en ésta línea a fin de generar un instrumento depurado con una cantidad mínima de secciones que pudiera tener una validez predictiva aceptable.

2.5.5. El desarrollo académico

Probablemente pueda entenderse la situación actual del desempeño académico en los niveles superiores de educación, si se hace un análisis retrospectivo de las acciones emprendidas en el sector de la educación elemental de nuestro país. Desde 1991 el gobierno mexicano ha diseñado y aplicado varios programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena:

- El programa para abatir el rezago educativo (PARE, 1991 – 1996).
- El programa de apoyo a escuelas en desventaja (PAED, 1992 – 1996).
- El proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI, 1993 – 1997).
- El programa para abatir el rezago en la educación básica (PAREB, 1994 – 1999).

- El programa integral para abatir el rezago educativo (PIARE, 1995 – 2000).
- El programa para abatir el rezago en la educación inicial y básica (PAREIB, 1998 – 2006), (Gajardo, 2001).

Tal parece que la lista podría continuar cambiando lemas y fechas, sin embargo ¿cuáles son los efectos de su implementación ?, en los niveles educativos medio y medio superior siguen los estudiantes acusando carencias en los fundamentos de su formación y por ende manifestando dificultades académicas, las cuales pueden observarse desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis ó un proceso de evaluación, por citar algunos.

Al igual que en la educación básica, en los niveles de educación secundaria y preparatoria, se trata de compensar las carencias citadas a través de programas de apoyo para alumnos que presentan dificultades escolares.

Lo anterior no sólo es característico en las instituciones oficiales, sino que podría probablemente reconocerse, desde el punto de vista del autor, como un evento social que permea con la misma intensidad a las instituciones educativas particulares.

Contrariamente a la tendencia tradicional de explicar el rezago educativo por los factores extraescolares pobreza, regímenes políticos desinteresados en la educación, en estos casos las acciones buscan mejorar principalmente los factores intraescolares, para ello, han diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y mayor compromiso de la comunidad y de las familias con el proceso educativo (Gajardo, 2001).

Los programas de apoyo académico ó escolar se extienden desde América Latina y el Caribe hasta Europa, sin pretender ser exhaustivos ó discriminar los de mayor significancia, es que se describen a continuación las experiencias de tres países: Puerto Rico, México y España, como un marco referencial sobre sus características y alcances.

ASPIRA Inc., de Puerto Rico ayuda a más de 20,000 niños, estudiantes y jóvenes

adultos cada año en las escuelas y comunidades localizadas en más de 40 municipios en Puerto Rico, con una serie de programas de desarrollo en educación, liderato y familia (ASPIRA Inc., 2001).

Dentro de los programas que se ofrecen en Puerto Rico destaca el Programa de búsqueda de talento y consejería educativa (talent search), éste programa estimula a la juventud de escasos ingresos a resumir y/o terminar sus estudios de escuela superior y aspirar a una educación postsecundaria. Los consejeros educativos

proveen incentivos a los estudiantes para permanecer en la escuela, lograr un mejor aprovechamiento de su experiencia educativa, definirse vocacionalmente y mejorar su desarrollo personal (ASPIRA Inc., 2001).

En las últimas décadas, en México se han implementado dos generaciones de programas compensatorios; los que pertenecen a la primera generación son administrados por organismos pertenecientes al sector educativo, y pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a sus respectivos maestros.

En cambio, el que pertenece a la segunda generación, conocido como el PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación; a cargo de la SEDESOL), pretende mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias (SEP, 2001).

Otro ejemplo es el Programa de Educación Compensatoria que existe en Madrid, el cual destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.

Dentro del programa de educación compensatoria existen grupos específicos de compensación educativa y también aulas de compensación educativa, en el primero de ellos la finalidad es prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración al centro educativo, por lo que respecta a las aulas de compensación educativa, el alumnado es aquel que está en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de

las áreas, valora negativamente el marco escolar y presenta serias dificultades de adaptación o ha seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hace muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

CAPÍTULO III

NOCIONES BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LA ADMINISTRACIÓN

3.1. Educación Universitaria

La educación universitaria constituye la fase superior del proceso educativo formal y representa un punto de inflexión en la trayectoria de los estudiantes, ya que marca el tránsito desde la formación general hacia la especialización profesional. A diferencia de los niveles previos, donde se imparten conocimientos de carácter común y homogéneo, la universidad se orienta a la profundización en un campo específico del saber, otorgando a cada persona la posibilidad de elegir una carrera de acuerdo con sus intereses, talentos y expectativas de vida. Esta elección no solo implica la adquisición de conocimientos técnicos o disciplinares, sino también la construcción de una identidad académica y profesional.

3.1.1. Concepto y características de la educación universitaria

Se entiende por educación universitaria a aquel tipo de educación superior que se desarrolla una vez concluida la educación básica y secundaria. A diferencia de los niveles formativos previos, que imparten contenidos homogéneos para todo el grupo etario, en la universidad cada estudiante elige una carrera particular en la que se especializa. Esta decisión permite enfocarse en un campo concreto del conocimiento —como derecho, medicina, ingeniería, ciencias sociales o lenguas— y marca el inicio de un proceso de profesionalización.

Desde una perspectiva contemporánea, la educación universitaria se concibe como un proceso de formación permanente que trasciende la simple transmisión de información. Implica una experiencia integral en la que confluyen aspectos cognitivos, sociales, culturales y éticos, con el fin de dotar a los estudiantes de competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad globalizada y tecnológica actual. En este

sentido, la universidad se erige como un espacio para el pensamiento crítico, la investigación científica, la innovación y la formación ciudadana responsable.

3.1.2. Marco jurídico y función social de la universidad

En países de América Latina, la educación universitaria ha sido reconocida no solo como un derecho individual, sino como un servicio público con una misión social. Así lo establece, por ejemplo, la Constitución Política de Colombia, donde se señala que la educación constituye un derecho fundamental y, al mismo tiempo, un deber del Estado, el cual debe regular, supervisar y garantizar su calidad. La norma indica que el servicio educativo tiene por objeto la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, así como su adecuado cubrimiento y accesibilidad, asegurando condiciones que permitan tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes en el sistema.

Este carácter dual —derecho personal y servicio público con función social— hace que la universidad deba responder no solo a los intereses de quienes estudian, sino también a los de la colectividad. Según investigaciones de la Revista de la Educación Superior, este rol social se traduce en la obligación de fomentar movilidad social, reducir desigualdades y contribuir activamente al desarrollo científico, cultural y económico de la nación.

3.1.3. Estructura de los sistemas universitarios

La organización de la educación universitaria varía según los países, pero existen rasgos comunes que permiten comprender su funcionamiento. En el caso colombiano, el sistema educativo está compuesto por varios niveles: educación inicial, preescolar, básica (primaria y secundaria), media (que culmina con el título de bachiller) y superior. Esta última comprende los estudios técnicos, tecnológicos, de pregrado y de posgrado, cada uno de los cuales responde a diferentes grados de especialización y profundidad.

En general, la educación superior se imparte en instituciones universitarias, centros tecnológicos y universidades, los cuales ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado, además de modalidades de formación continua. Esta estructura progresiva busca dar respuesta a las diversas demandas de formación de la sociedad y del mercado laboral.

3.1.4. Diversificación y requisitos de ingreso

Tradicionalmente, el ingreso a la universidad se ha asociado a jóvenes entre 17 y 20 años que completan la educación secundaria y rinden exámenes de admisión. Estos pueden ser de carácter nacional, regional o institucional, dependiendo de cada país. En algunos sistemas más selectivos, el acceso está estrechamente vinculado al rendimiento académico previo, mientras que en otros se aplican mecanismos más flexibles que priorizan la inclusión y la democratización del acceso.

Cabe resaltar que, cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior permiten o incluso promueven el ingreso de personas adultas, aun cuando no hayan culminado de manera tradicional su trayectoria escolar. La proliferación de universidades abiertas y programas a distancia ha facilitado el acceso a estudiantes no convencionales, ampliando los horizontes de formación y rompiendo con la visión de que la universidad está destinada exclusivamente a jóvenes recién egresados de la escuela. Según la UNESCO (2021), estas modalidades han contribuido a la equidad en la educación, aunque persisten retos en materia de brechas tecnológicas y de infraestructura.

3.1.5. Educación universitaria como agente de transformación

Más allá de la profesionalización, la universidad cumple un papel esencial en la transformación de las sociedades. Al articular el desarrollo personal con los fines colectivos, forma ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno. Estudios publicados en Higher Education destacan que los egresados universitarios muestran mayores niveles de participación política, voluntariado y compromiso con la innovación social. A su vez, investigaciones internacionales han evidenciado que los modelos pedagógicos activos —como el aprendizaje basado en proyectos, el service-learning y las prácticas de extensión universitaria— fortalecen la cohesión democrática, promueven la responsabilidad social y amplían las oportunidades de movilidad social, en contraste con sistemas tradicionales centrados únicamente en la transmisión de conocimientos.

En síntesis, la educación universitaria constituye una etapa clave de la formación integral. Su relevancia radica en que garantiza no solo la especialización profesional, sino

también el fortalecimiento de valores ciudadanos y el impulso de la investigación científica. En tanto derecho humano y bien público, debe ser entendida como un espacio donde convergen los intereses individuales y las necesidades colectivas, contribuyendo de manera decisiva al bienestar social y al progreso cultural y económico de los países.

3.2. Administración

La palabra administración proviene del latín ad ‘hacia’, ‘dirección’, ‘tendencia’, y minister ‘subordinación’, ‘obediencia’, ‘al servicio de’; y significa ‘aquel que realiza una función bajo el mando de otro’; es decir, ‘aquel que presta un servicio a otro’, ‘estar al servicio de otro’ —de la sociedad, haciéndola más productiva (eficiencia), para el cumplimiento de sus objetivos (eficacia).

Considerando la definición anterior, puede decirse entonces que:

- Planificar: Es el proceso que comienza con la visión que tiene la persona que dirige a una organización; la misión de la organización; fijar objetivos, las estrategias y políticas organizacionales, usando como herramienta el mapa estratégico; todo esto teniendo en cuenta las fortalezas/debilidades de la organización y las oportunidades/amenazas del contexto (Análisis DAFO). La planificación abarca el largo plazo (de 5 a 10 o más años), el mediano plazo (entre 1 y 5 años) y el corto plazo, donde se desarrolla el presupuesto anual más detalladamente. En la actualidad los cambios continuos generados por factores sociales, políticos, climáticos, económicos, tecnológicos, generan un entorno turbulento donde la planificación se dificulta y se acortan los plazos de la misma, y obligan a las organizaciones a revisar y redefinir sus planes en forma sistemática y permanente.
- Organizar: Responde a las preguntas ¿Quién va a realizar la tarea?, implica diseñar el organigrama de la organización definiendo responsabilidades y obligaciones; ¿cómo se va a realizar la tarea?; ¿cuándo se va a realizar?; mediante el diseño de proceso de negocio,³ que establecen la forma en que

se deben realizar las tareas y en qué secuencia temporal; en definitiva organizar es coordinar y sincronizar.

- **Dirigir:** Es la influencia o capacidad de persuasión ejercida por medio del Liderazgo sobre los individuos para la consecución de los objetivos fijados; basado esto en la toma de decisiones usando modelos lógicos y también intuitivos de toma de decisiones.
- **Controlar:** Es la medición del desempeño de lo ejecutado, comparándolo con los objetivos y metas fijados; se detectan los desvíos y se toman las medidas necesarias para corregirlos. El control se realiza a nivel estratégico, nivel táctico y a nivel operativo; la organización entera es evaluada, mediante un sistema de Control de gestión; por otro lado, también se contratan auditorías externas, donde se analizan y controlan las diferentes áreas funcionales. El objeto de estudio de la Administración son las organizaciones; por lo tanto, es aplicable a empresas privadas y públicas; instituciones públicas y organismos estatales, y a las distintas instituciones privadas. Por ejemplo: iglesias; universidades; gobiernos y organismos municipales, provinciales, nacionales; hospitales y otras instituciones de salud, fundaciones, etc., y a todos los tipos de empresas privadas; e incluso las familias y hogares.

3.3. Método de Caso de Estudio

El método del caso es una estrategia pedagógica en la que los estudiantes aprenden a partir del análisis de experiencias y situaciones reales, construyendo su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a la complejidad de su entorno profesional y social. Se fundamenta en la participación activa, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, de modo que la discusión en grupo se convierte en un espacio democrático para contrastar puntos de vista, defender argumentos y replantear conclusiones.

Un caso se presenta generalmente en forma narrativa y refleja situaciones reales o verosímiles que contienen información esencial para el análisis. Este recurso constituye una oportunidad valiosa para que los estudiantes desarrollen competencias aplicables en

la vida práctica, tales como la observación, la escucha activa, el diagnóstico de problemas, la toma de decisiones y la colaboración en equipos. Por ello, se utiliza ampliamente en disciplinas como administración, negocios, derecho, medicina y ética, donde resulta imprescindible vincular teoría y práctica.

Desde un enfoque pedagógico, el método del caso no se limita a exponer un problema, sino que busca promover en los estudiantes la capacidad de identificar los aspectos centrales de una situación, definir alternativas de acción, valorar sus posibles consecuencias y adoptar decisiones fundamentadas. En este proceso, la discusión colectiva adquiere un papel central, ya que fomenta la confrontación de ideas, la defensa argumentada y la integración de perspectivas diversas. Los materiales pueden ser presentados en distintos formatos —escritos, audiovisuales, informáticos o incluso simulaciones—, y suelen plantear problemas divergentes, es decir, sin una única solución correcta.

En el ámbito empresarial, esta metodología se ha consolidado como un recurso clave para la formación de directivos. El IESE Business School, por ejemplo, ha adoptado el método del caso como su principal herramienta de enseñanza. A través del análisis de problemas reales de empresas de distintos sectores —como la construcción, la aviación, el turismo o la manufactura— los estudiantes aprenden a pensar y decidir como directivos. Este enfoque les permite ejercitar habilidades fundamentales: analizar problemas complejos, integrar múltiples perspectivas, diseñar soluciones estratégicas y persuadir a otros de su viabilidad. En este contexto, el profesor no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como facilitador del debate, formulando preguntas y guiando la discusión para que emerjan diferentes puntos de vista y experiencias.

El proceso de trabajo con el método del caso suele desarrollarse en varias etapas:

1. **Preparación individual:** cada estudiante analiza el caso por su cuenta, identificando el problema principal, las posibles alternativas de acción y reflexionando sobre qué decisiones adoptaría si asumiera el rol del directivo en cuestión.
2. **Trabajo en equipo:** antes de la clase, los estudiantes se reúnen en

pequeños grupos para comparar sus análisis, debatir los diferentes enfoques y contrastar conclusiones preliminares.

3. **Discusión en clase:** en la sesión plenaria, el profesor conduce el debate colectivo, promoviendo un análisis exhaustivo del caso desde distintas perspectivas.
4. **Conclusiones y aprendizajes:** se examinan las soluciones propuestas, se evalúan sus fortalezas y limitaciones, y se destacan los aprendizajes clave que pueden extrapolarse a otros contextos.

Los casos utilizados pueden ser recientes o referirse a experiencias de hace décadas; sin embargo, los dilemas planteados suelen ser relevantes y universales, lo que facilita la transferencia de aprendizajes. Tras la participación en múltiples análisis de casos, los estudiantes adquieren una preparación más sólida para enfrentar los desafíos profesionales que encontrarán como directivos, líderes o responsables de la toma de decisiones estratégicas.

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DE ESTUDIO DE CASO EN LOS UNIVERSITARIOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA EN AREQUIPA

4.1. Hipótesis

Si se aplica el método de caso de estudio, mejorará el rendimiento académico de los estudiantes de administración general de una institución de educación universitaria privada en la ciudad de Arequipa 2014.

4.2. Objetivos de la Investigación

4.2.1. Objetivo General

Aplicar el método de caso de estudio para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de administración general de una institución de educación universitaria privada en la ciudad de Arequipa 2014.

4.2.2. Objetivos Específicos

- a) Caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de administración general.
- b) Aplicar el método de caso de estudio para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de administración general.
- c) Determinar el rendimiento académico de los estudiantes luego de aplicar el método de caso de estudio.

4.3. Enfoque de la investigación

En la presente investigación se ha optado por el enfoque cuantitativo, porque hemos utilizado la estadística para el procesamiento de la investigación.

4.4. Tipo de investigación

El tipo de investigación es cuasiexperimental.

4.5. Diseño de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación cuasi experimental que busca determinar la influencia de la aplicación del método de caso en el rendimiento académico de los alumnos de la asignatura de Administración de Primer Semestre de Universidad, para este estudio se contó con un grupo de control.

4.6. Población y muestra

Fueron medidos dos grupos de estudiantes de la carrera profesional de administración de empresas de una Universidad Privada, a cada grupo se les administro una prueba. La población de interés o población objetivo estuvo conformada por 100 estudiantes universitarios divididos en dos grupos o secciones, de primer semestre de la carrera profesional de administración de empresas, que cursan la asignatura de Administración General, que presentan las siguientes características:

- Son de nivel socio económico alto considerados entre A B y C.
- Sus edades fluctúan entre 16 y 21 años.
- Son de ambos sexos, aunque predominan las mujeres.
- La gran mayoría proviene de colegios particulares.
- Todos pasaron por examen de admisión o ingreso.

4.7. Instrumentos de recolección de datos

Como instrumento de medición se utilizó una prueba de conocimientos, la cual medirá el rendimiento académico de los alumnos de ambas secciones, grupo experimental y grupo de control, la evaluación tiene una escala de calificación vigesimal que va de 0 a 20. La prueba contiene los siguientes tipos de preguntas:

- Preguntas de opción múltiple
- Preguntas de Verdadero o Falso
- Preguntas de Relación de Conceptos
- Preguntas para completar Definiciones
- Preguntas explicativas y graficas

La prueba fue la misma para ambos grupos, será aplicada durante 45 minutos y será calificada de manera anónima con el apoyo de un asesor externo que funja de auditor. Esta contiene 6 preguntas y diferentes puntajes.

4.8. Análisis estadístico

El presente estudio se desarrolló durante el semestre impar del año 2014, denominado 2014-1, a dos grupos de alumnos del primer semestre de la carrera de Administración de Empresas según plan curricular, que cursan la asignatura de Administración General. Cada grupo está conformado aleatoriamente por diferentes alumnos, de diferentes sexos. La ejecución del estudio contempla una duración de cuatro meses, equivalente a treinta y dos sesiones con una duración cada una de dos horas académicas, según el Silabo del Curso.

Se inició el estudio determinando aleatoriamente a uno de los dos grupos como el grupo experimental, en el cual se aplicara el método de caso como practica de enseñanza y al otro como el grupo de control, en el cual no se aplicara el método de caso si no por el contrario se desarrollaran las clases de manera cotidiana, considerando como método de enseñanza la clase magistral tradicional.

En el caso del grupo de control, antes del desarrollo del curso o del dictado de clase se le solicita al alumno o estudiante que lea y repase el tema a tratar, luego se inicia con una presentación del curso y posterior explicación del tema a tratar, utilizando el método tradicional o clase magistral, considerada monologo, pues el docente o maestro es el único comunicador. En este proceso se cuenta con diapositivas, pizarra, plumón y cañón multimedia, como herramientas de enseñanza. Para finalizar se procede a responder

las preguntas del auditorio, si es que hubiera. En este caso podemos determinar por observación que no existe mayor interacción entre el auditorio y el ponente.

En el grupo experimental se utilizó el método de caso como práctica de enseñanza, solicitando a los alumnos o estudiantes leer y repasar el tema a tratar, al inicio de la sesión de clase se efectúa una breve explicación del tema a tratar y posteriormente se procede a aplicar el método de caso, para esto los alumnos preparan el caso individualmente y reflexionan sobre las principales cuestiones: ¿Cuál es el principal problema? ¿Qué medidas alternativas o soluciones se pueden tomar? ¿Qué harías si fueras el directivo o gerente en cuestión?, luego antes de ir a clase, los alumnos se reúnen con su equipo o grupo para conversar, debatir y comparar sus análisis y contrastar sus puntos de vista. A continuación, el caso se debate en clase, donde el profesor favorece el debate exhaustivo del caso. En clase se analizan y evalúan las distintas soluciones al caso y se estudian las conclusiones y los conocimientos clave. Para finalizar se llega a una conclusión y cierre de caso. En esta metodología podemos apreciar por observación mayor interacción del auditorio y el ponente.

Al finalizar el semestre o ciclo académico, se procedió a evaluar a las dos secciones con la misma prueba, la cual contiene preguntas sobre los temas tratados en clase, con ambas metodologías. El tiempo de duración de la prueba fue de 45 minutos, y tuvo un carácter anónimo considerando el código de los alumnos más no su nombre. Luego se procedió a revisar las pruebas, tanto las del grupo experimental como las del grupo de control. Para la calificación de las pruebas se solicitó el apoyo de un asesor externo que hizo el papel de auditor en la revisión de las pruebas. Antes de la aplicación de la prueba o instrumento, los estudiantes fueron comunicados del estudio y de su participación.

CAPITULO V

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Presentación de los resultados

En el grupo experimental, utilizando el método de caso, en la enseñanza y conformado por 50 alumnos de forma aleatoria, se obtuvo un promedio de calificación de 13.85 sobre 20.00 con una nota mínima de 6.50 y una máxima de 18.00, la calificación que obtuvo mayor índice de frecuencia fue 16.00 como moda. Mientras que en el grupo de control aplicando la clase magistral tradicional se obtuvo como resultado de las calificaciones sobre 20 un promedio de 10.49, con un mínimo de 3.00 y un máximo de 18.00 y una moda de 10. Ver Tabla N° 1.

Tabla N° 1 Calificaciones Grupo Experimental y de Control

Metodo de Caso		Clase Tradicional	
Código de Alumno	Evaluación	Código de Alumno	Evaluación
141-01-30596	18.00	132-01-30451	5.00
141-01-30665	6.50	141-01-30607	10.00
141-01-30741	16.50	141-01-30608	7.00
141-01-30764	13.50	141-01-30670	8.75
141-01-30799	8.00	141-01-30685	14.00
141-01-30811	15.75	141-01-30862	6.50
141-01-30824	16.75	141-01-30907	5.00
141-01-30832	10.00	141-01-30934	12.00
141-01-30834	18.00	141-01-30955	11.50
141-01-30838	11.00	141-01-30956	7.75
141-01-30854	15.75	141-01-31058	14.00
141-01-30856	17.25	141-01-31081	6.00
141-01-30863	10.50	141-01-31090	3.00
141-01-30908	7.50	141-01-31098	11.25
141-01-30910	10.50	141-01-31183	13.25
141-01-30940	9.50	141-01-31278	15.00
141-01-30950	12.50	141-01-31302	7.50
141-01-30956	10.25	141-01-31351	10.50
141-01-31077	10.00	141-01-31385	11.25
141-01-31112	14.00	141-01-31398	11.50
141-01-31258	8.25	141-01-31483	8.75
141-01-31358	13.75	141-01-31491	11.00
141-01-31426	15.00	141-01-31551	8.50
141-01-31449	14.00	141-01-31557	14.00
141-01-31472	11.00	141-01-31628	11.00
141-01-31621	16.00	141-01-31668	10.50
141-01-31623	13.50	141-01-31755	13.00
141-01-31640	16.00	141-01-31864	13.50
141-01-31644	15.00	141-01-31865	10.00
141-01-31660	16.50	141-01-31881	13.75
141-01-31666	14.00	141-01-31893	8.00
141-01-31699	18.00	141-01-31954	6.00
141-01-31723	14.25	141-01-31972	9.50
141-01-31730	14.75	141-01-32092	15.00
141-01-31767	15.25	141-01-32187	9.25
141-01-31772	16.00	141-01-32231	13.00
141-01-31823	15.00	141-01-32315	10.75
141-01-31874	16.50	141-01-32358	9.25
141-01-31891	17.00	141-01-32362	18.00
141-01-31920	14.00	141-01-32436	8.00
141-01-32007	16.00	141-01-32451	12.00
141-01-32026	17.25	141-01-32459	11.00
141-01-32066	12.25	141-01-32464	7.00
141-01-32082	14.50	141-01-32490	12.50
141-01-32088	14.50	141-01-32509	10.00
141-01-32111	15.50	141-01-32528	12.75
141-01-32118	14.50	141-01-32552	13.00
141-01-32122	17.00	141-01-32569	10.50
141-01-32309	9.50	141-01-32656	10.00
141-01-32619	16.00	141-01-32680	14.00
Promedio	13.85	Promedio	10.49

Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

Interpretación

Los resultados del grupo experimental evidencian un mejor rendimiento académico que el grupo de control en el cual no se aplicó el método de caso, si no por el contrario se desarrolló la clase magistral tradicional. Ver Gráfico N° 1 y N° 2.

Además, podemos observar en el Grafico N° 3, comparando el rendimiento académico, basado en los resultados de la prueba, que existe superioridad por parte del grupo experimental sobre el grupo de control, en cuanto a calificaciones y rendimiento académico.

Gráfico N° 1 Evaluación – Método de Caso



Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

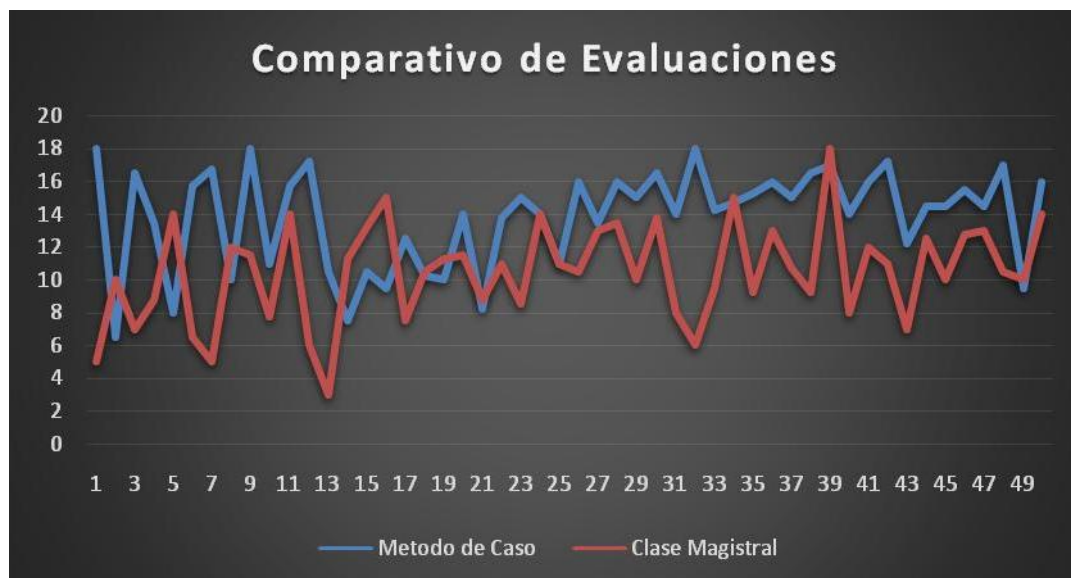
Gráfico N° 2 Evaluación – Clase Tradicional



Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

Gráfico N° 3 Comparativo de Evaluaciones



Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

Interpretación

Del total de los participantes, alumnos de primer semestre de la carrera de administración, del curso de Administración General, dentro del grupo experimental, 37 alumnos que representan el 74% aprobaron la prueba de rendimiento académico, por otro lado, 13 estudiantes correspondiente al 26% desaprobaban la prueba. Mientras que en el

grupo de control tan solo el 38% constituyendo a 19 estudiantes aprobaron la evaluación, y el 62%, significado por 19 alumnos desaprobaron la prueba de rendimiento académico aplicada. Ver Tabla N° 2 y N° 3, Grafico N° 4 y N° 5.

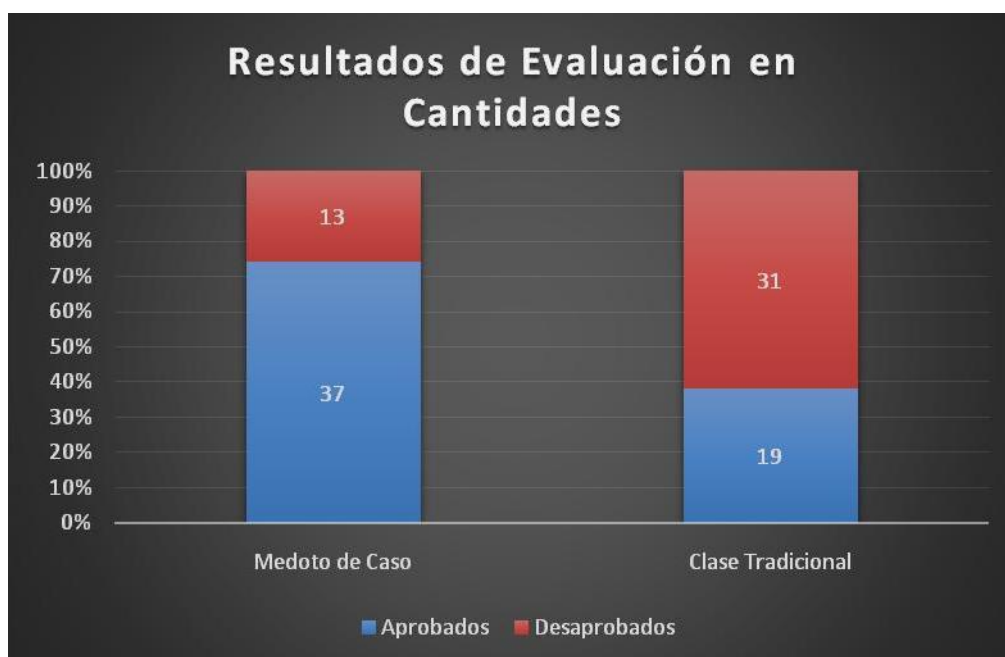
Tabla N° 2 Resultados de Evaluación en Cantidades

	Medoto de Caso	Clase Tradicional
Aprobados	37	19
Desaprobados	13	31

Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

Gráfico N° 4 Resultados de Evaluación en Cantidades



Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

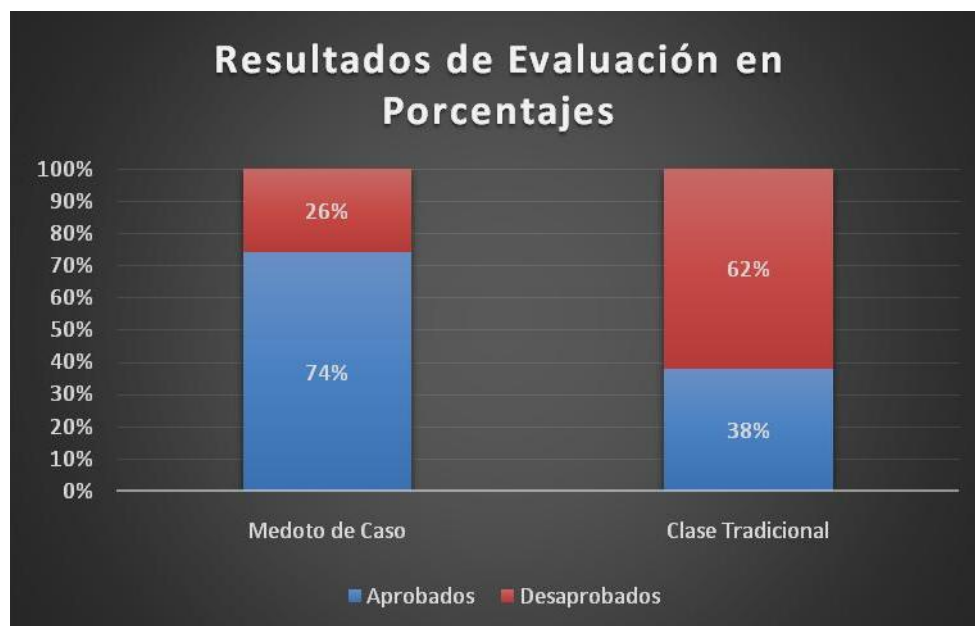
Tabla N° 3 Resultados de Evaluación en Porcentajes

	Medoto de Caso	Clase Tradicional
Aprobados	74%	38%
Desaprobados	26%	62%

Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

Gráfico N° 5 Resultados de Evaluación en Porcentajes



Elaboración: Propia

Fuente: Prueba de Rendimiento Académico

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se evidencia por observación que existe mayor participación del auditorio conformado por alumnos con la utilización del método de caso, a diferencia del grupo de control con la clase magistral tradicional.

SEGUNDA: El método de caso permite una enseñanza más vivencial en el que los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno.

TERCERA: El grupo experimental en el cual se aplicó el método de caso, tiene un mejor rendimiento académico que el grupo de control, dentro del grupo experimental, el 74% aprobaron la prueba de rendimiento académico, por otro lado, 26% desaprobaron la prueba. Mientras que en el grupo de control tan solo el 38% aprobaron la evaluación, y el 62%, desaprobaron la prueba de rendimiento académico aplicada.

CUARTA: Existe una influencia directamente proporcional entre el método de caso y el rendimiento académico, como se evidencia en los resultados del estudio.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se recomienda la innovación en el aula, con el uso de herramientas y tecnologías afines a la enseñanza y el aprendizaje.

SEGUNDA: La utilización constante del método de caso como práctica de enseñanza, pues vincula al alumno al ambiente laboral con casos reales, además de generar un mejor rendimiento académico.

TERCERA: Revitalizar el método de enseñanza tradicional denominado clase magistral, con dinámicas y mayor interacción del auditorio, utilizando diapositivas más ligeras en cuanto a contenido, además de utilizar ejemplos reales durante la explicación del tema.

CUARTA: Revisar y reestructurar los planes curriculares y sílabos, buscando incluir seminarios y/o talleres que permitan incluir la practica dentro de la formación académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABC, D. (s.f.). Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://www.definicionabc.com/social/educacion-universitaria.php>

Artunduaga, M. (2008). “Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad”. Revista de Educación Universidad Complutense de Madrid

Cabanillas, G. (2004). “Influencia de la Enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH”. UNMSM .

Caso, M. d. (Julio de 2001). Educación para el siglo XXI. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/caso.htm>

Colombia, M. d. (20 de Julio de 2009). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196477.html>

Del Valle, A. (1997). Rendimiento Escolar: Infraestructura y Medios de Enseñanza - Aprendizaje. Revista Universidad Complutense de Madrid , 33- 56.

Duran, M. Algunos factores que influyen en el bajo rendimiento académico en la secundaria de la U.A.A. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Artes y Humanidades.

Edel, R. (2003). El rendimiento academico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación .

G. Calatrava, T. F. (2011 Noviembre). JAP IAE Business School. En T. F. G. Calatrava, Casos de Estudio JAP IAE Business School. Buenos Aires: IAE.

Hernandez, F. y. (1997). Metodología de la Investigación. Mexico: Mc Graw Hill.

- Huajardo, C. R. (2011). Estrategias de Lectura para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la institución Benigno Ballon.
- IAE. (29 de Noviembre de 2011). IAE Business School. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://www.iae.edu.ar/iaehoy/prensa/paginas/Item%20de%20prensa.aspx?itemid=1204>
- IESE. (Junio de 2014). IESE. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://www.iese.edu/es/claustro-investigacion/metodo-del-caso/>
- Jose Nuñez, J. G. (1994). Determinantes del Rendimiento Academico. Madrid: Universidad de Oviedo.
- Laurentino Salvador Blanco, A. G.-V.-R. (1989). Rendimiento académico en la universidad de Cantabria: abandono y retraso en los Estudios. Madrid: CIDE.
- Litwin, E. (1993). La Investigación en el campo de la didáctica. Educación Buenos Aires , 199 - 206.
- Manuel Padilla, C. R. (2007). Estilos de Aprendizaje y rendimiento academico. Congreso del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación Psicológica. Guadalajara Jalisco: 18 de Abril 2007.
- Norka, O. (2002). Influencia del Currículo y del sistema de soporte en la calidad de la gestión administrativa en la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal. Universidad Nacional Mayor de San Marcos .
- Rodriguez, D. (2008). Buenas Prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Revista de Educación , 29-48.
- School, E. B. (2010). Casos de Estudio ESAN Business School. En C. d. ESAN. Lima: Editorial ESAN.
- Simon, V. (2003). "Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann”. Escuela de Postgrado UNMSM.

Valencia, U. P. (01 de Mayo de 2006). Ficha Metodologica Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm3.pdf>

Yanette, V. (202). Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la facultad de educación. Escuela de Postgrado Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MATERIAL DE CONSULTA COMPLEMENTARIO

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1–15.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

García, M., & Cañedo, I. (2018). Metodologías activas y rendimiento académico en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 122–133. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas y método de casos: una revisión de experiencias. *Revista de Educación*, (334), 151–170.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Rodríguez-Gómez, D., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning in higher education: Exploring the potentials of the case study method. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education, 40(5), 713–727.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950554>

Tünnermann Bernheim, C. (2008). La educación superior en el siglo XXI: Desafíos y propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 23–42.