

**EL APRENDIZAJE EN LA CONTADURÍA Y LA
ADMINISTRACIÓN, HACIA LA INTEGRACIÓN
DE LECCIONES**

**Área de investigación: Educación en Contaduría,
Administración e Informática**

Angélica Riveros Rosas

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
México
ariveros@docencia.fca.unam.mx

María Elena Camarena Adame

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
México
mcamarena_adame@hotmail.com

María Luisa Saavedra García

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
México
maluisasaavedra@yahoo.com

XVIII
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA



Octubre 2, 3 y 4 de 2013 ♦ Ciudad Universitaria ♦ México, D.F.



ANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración

EL APRENDIZAJE EN LA CONTADURÍA Y LA ADMINISTRACIÓN, HACIA LA INTEGRACIÓN DE LECCIONES

Resumen

Entre quienes participan en el quehacer de las carreras financiero-administrativas, es común la preocupación en torno a que la formación sea suficiente en calidad y contenidos, a fin de que los egresados reúnan las mejores condiciones para su desarrollo personal y profesional pleno. Se han identificado reiteradamente cuatro elementos medulares para la formación: 1) los curriculares, relativos a los conocimientos y habilidades a aplicar en la profesión; 2) los personales de los alumnos, como la motivación, interés, antecedentes académicos y familiares, habilidades de estudio etc; 3) características del profesor como: motivación, compromiso laboral, conflictos trabajo-familia, estrategias para contender con el desinterés y sus objetivos y expectativas respecto al grupo; y 4) los extra-clase relativos a las características de la materia y atributivas del profesor. Aunque estas convergen en la formación profesional y son catalizadores del bienestar académico y laboral, se han estudiado de manera aislada. El presente trabajo hace un análisis de los principales hallazgos para identificar sus contribuciones a la práctica docente.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, estudiantes, profesores



EL APRENDIZAJE EN LA CONTADURÍA Y LA ADMINISTRACIÓN, HACIA LA INTEGRACIÓN DE LECCIONES

Introducción

Las problemáticas en el ámbito de la educación en general y la enseñanza en particular han recibido especial atención como objeto de investigación. En efecto, sería difícil concebir otro objeto de estudio con tantas implicaciones para el funcionamiento de las sociedades, los grupos y los individuos. La forma en que se van acumulando los impactos sucesivos del aprendizaje, genera resultados muy diversos, aun entre personas que pertenecen a la misma cultura y a un mismo grupo social. Estos impactos se derivan de, entre otros factores, la posición de la familia sobre el papel de la educación, la escolaridad de los padres, la combinación de maestros y pares y la individualidad del alumno. A estos se añaden las vicisitudes del papel de nuestro aprendizaje en las esferas personal, profesional o laboral, integrándose a cómo enseñan los profesores y lo que promueven en su papel como docentes o como padres de familia.

Se cuenta ya con un amplio acervo de información sobre los estudiantes y sus características al respecto de motivación e involucramiento académico (Martin, 2008); características como autoeficacia, impulsividad, o aversión a la tarea en problemas de demora de actividades académicas (procrastinación) (Steel, 2007); variables familiares y académicas (Rosário, Costa, Núñez, y González-Pineda, 2009); los estilos de aprendizaje y el desempeño académico (Senko & Miles, 2008); o lo que consideran como medular los alumnos al evaluar a un profesor (Kam-por Kwan, 1999). Hay, en efecto, muchos otros estudios y esfuerzos para mejorar la comprensión sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay cada vez mayor claridad respecto a la complejidad de los elementos involucrados, pero a la vez también más dudas sobre qué atender, qué es más urgente, y cómo integrar la información para orientar la toma de decisiones, en particular en ámbito de las disciplinas financiero-administrativas.

Justificación

Las consecuencias más inmediatas de las problemáticas en la educación se expresan en sus principales actores, como los estudiantes que abandonan los estudios y los profesores que experimentan deterioro en su calidad de vida, en particular el agotamiento laboral (burnout) y baja satisfacción laboral. En el caso de los estudiantes, se ha identificado en el ámbito internacional que, por ejemplo en España la tasa de deserción oscila entre el 30% y el 50%, similar a las de Estados Unidos, Francia y Austria. En otros países como Alemania y los países bajos oscila entre el 20% y 30% y tiene su tasa más baja en Finlandia (10%). La amplitud de la tasa de abandono entre carreras y facultades es tan disímil que difícilmente pueden identificarse generalidades, excepto que los países con menor deserción tienen sistemas menos abiertos de ingreso con límites de acceso para ciertas carreras, y que la tasa de abandono más importante ocurre en el primer año de estudios (Latiesa, 2005).

En el caso de México, el porcentaje de abandono en educación superior se calcula del 31%, es más frecuente en las profesiones de difícil acceso, las que se eligen como



segunda opción, o para las que no se necesita título para ejercerlas laboralmente (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2007). Entre las razones más frecuentemente referidas de abandono en México destacan las de índole económico, ya sea la necesidad de trabajar, la incompatibilidad de horarios en las actividades académicas y laborales, y la necesidad familiar del ingreso que pueda aportar el estudiante. En segundo lugar destacan las relativas a las condiciones de enseñanza de la universidad y de las características del estudiantes para su aprendizaje, como falta de disciplina, motivación, y hábitos de estudio deficientes y, en tercero, las relativas a vocación y elección de carrera (Ayala, Rangel y Lonngi, 2013; Rodríguez y Hernández, 2008).

Los costos sociales de la deserción incluyen una fuerza laboral menos competente, incapaz de acceder a programas de capacitación de las empresas, que requieren del apoyo de programas sociales y asistenciales para la subsistencia, y con limitaciones para acceder a mercados de trabajo mejor remunerados. Sin embargo, dentro de los marcos de análisis de la problemática del abandono, se incluye lo que ocurre al interior de las escuelas, destacan los problemas de comportamiento, y los atribuibles al autoritarismo docente. En este caso el fracaso escolar es también consecuencia de actos del profesor que fomentan la segregación de los estudiantes de clases desfavorecidas con bajas calificaciones. Al tratarseles como incapaces o aspirantes a metas "que no se merecen" estarían enfrentando desde su formación el fracaso y condena social (Espíndola y León, 2002). Finalmente, las condiciones de los profesores que comparten objetivos de aprendizaje en contextos poco alentadores también daña los resultados de la enseñanza.

En los estudios con poblaciones amplias de profesores sobre las causas de afectación a su bienestar laboral destaca el mal comportamiento de los alumnos como el principal predictor de agotamiento y deterioro en el compromiso del profesor (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006). En Perú se tuvieron resultados similares, la principal afectación a la motivación extrínseca del profesor ocurrió por su labor educativa en el aula, y la motivación intrínseca estuvo afectada por la vida cotidiana en el aula (Álvarez, 2007). Estudios en México sobre agotamiento en profesores destacan una mayor afectación en las mujeres aunque en ambos géneros destaca el agotamiento de tipo emocional¹, 42% en mujeres y 45% en hombres seguido de baja realización personal² (17% para ambos géneros) y despersonalización³ en un 11% y 15% para mujeres y hombres.

Estas diferencias fueron particularmente importantes entre los profesores que identificaron condiciones desfavorables por el contenido y características de la tarea para los hombres, y por exigencias laborales en las mujeres (Aldrete, Preciado, Franco, Pérez y Aranda, 2008). Los estudios que han comparado profesores de diferentes niveles educativos, encuentran más satisfechos a docentes de licenciatura, la mayor influencia en su bienestar viene de sus colegas, no se ven afectados en su salud mental por insatisfacción

¹ El agotamiento emocional se refiere al sentimiento de estar excedido en los recursos personales, imposibilitado a "dar más" a los demás.

² La baja realización personal comprende la sensación de disminución de logro personal por la pérdida de competencia y de éxitos en el trabajo, incluye síntomas físicos y conductuales, como problemas en las relaciones interpersonales o abuso de sustancias.

³ La despersonalización se refiere a la pérdida de empatía y actitudes de irritabilidad ante las necesidades de otros.



con el salario o por la relación con superiores, sino por insatisfacción con la actividad docente en sí misma (Linares y Gutiérrez, 2010).

La actividad docente, implica además de formas de interacción con los alumnos, que ésta ocurra en el contexto de metas de aprendizaje congruentes con las exigencias que puedan enfrentar los alumnos en profesiones específicas. Los planes de estudio se actualizan con información entre egresados, empleadores y académicos. Un plan de estudios establece una forma de acuerdo entre universidad y sociedad, entre las profesiones financiero-administrativas hay estudios que denotan las necesidades de formación y las relativas al funcionamiento laboral. Algunos esfuerzos como los proyectos Alfa Tuning y Alfa Spring buscan mostrar un panorama amplio, incluyendo a los empleadores, a los egresados, a los estudiantes y a los profesores. De manera general los estudios coinciden en que los temas que consideran importantes los estudiantes, no son los mismos para los egresados y los empleadores (Alfa Tuning, 2007).

Planteamiento del problema

Es clara la coincidencia de los diversos estudios sobre la relevancia de las condiciones al interior de las instituciones educativas, y en particular en el aula, por lo que el presente trabajo analiza las variables relativas a dicho escenario en cuatro vertientes principales: 1) los curriculares; 2) los personales de los alumnos; 3) características del profesor; y 4) los extra-clase relativos a las características de la materia y atributivas del profesor.

Se busca responder a ¿cuáles son las variables de mayor incidencia en la comprensión de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de las carreras financiero administrativas?

Los aspectos curriculares

El plan de estudios puede considerarse como una forma de acuerdo entre la universidad y la sociedad. La ANUIES (2000) destaca que el diseño de las políticas educativas en el nivel superior se orienta por la pertinencia social. Los planes y programas buscan la coherencia entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos con las necesidades prevalecientes, en el ámbito de influencia de la institución, con el mercado laboral, o con los proyectos de desarrollo local, regional o nacional. En el caso de las Instituciones públicas de Educación Superior la misión incluye la solución de los problemas del país en su ámbito específico de acción. En la adecuación de los aspectos curriculares se consideran las necesidades sociales desde el punto de vista de egresados, empleadores, académicos y el campo de conocimiento pertinente.

En el caso de la carrera de Administración y dirección de empresas en España, los egresados suelen tener su principal experiencia laboral (77%) en contabilidad/auditoría, con mucho menor porcentaje (22% o menos) en finanzas, marketing/ventas, personal/RRHH, y producción. Como se esperaría, el área de conocimiento más relevante es contabilidad, sin embargo, el segundo y tercer lugar lo ocupan las herramientas informáticas e idiomas, que también deberían tener, en su opinión, mayor peso curricular, con coincidencia de empleadores en la necesidad de formación en estas áreas. En el área de necesidades en



capacidades personales, destacaron: trabajo en equipo, solución de problemas, y comunicación escrita. Es de señalarse que, a diferencia de otros países del entorno europeo, España no tiene una formación específica en Contaduría, sino que es parte de las escuelas de economía y finanzas, aunque la actividad laboral más frecuente de los egresados de Administración y Dirección de Empresas es precisamente la contable (Arquero-Montaño, Donoso-Anes, Jiménez-Cardoso, y González, 2009).

En Estados Unidos, se ha señalado la necesidad de incrementar el aprendizaje en escenarios reales de la organización, se critica que la enseñanza de la administración ha dejado de lado el desarrollo y ejercicio de habilidades en pro de contenidos teóricos cuya vinculación con la realidad se hace principalmente con estudios de caso. Ahora los esfuerzos subrayan la responsabilidad de las universidades para dar oportunidades de aprendizaje por experiencia personal en escenarios reales de la administración. Como ejemplo, en un estudio realizado con procedimientos de supervisión de sombra, los estudiantes acompañan la actividad de administradores en sus tareas cotidianas y llevan a cabo algunas de ellas bajo supervisión. En comparación con otras actividades de aprendizaje, los estudiantes calificaron a esta experiencia como la más útil, seguida de los estudios de caso, la menos útil fue el uso de videos (McCarthy y McCarthy, 2006). En cuanto características no previstas en los programas de estudios, los empleadores estadounidenses de estudiantes en negocios critican la ausencia de análisis en sus valores personales, prejuicios, déficits en el trabajo en equipo, en manejo de poblaciones diversas, y en escucha y comunicación oral (Day y Glick, 2000).

En estudios sobre formación universitaria en América Latina el proyecto Alfa Tuning (2007) destaca el papel de la formación de competencias. Se trata de la integración de conceptos dirigidos a la formación integral del ciudadano, en las áreas cognitiva, psicomotora, y afectiva, que haga a la persona competente en acciones múltiples en contextos específicos y cambiantes. Por nivel de dificultad, esas acciones serían básicas (fundamentales), genéricas (comunes), específicas (especializadas) y laborales. En el nivel universitario son particularmente relevantes las genéricas que se refieren a las que debería adquirirse para cualquier profesión: capacidad de aprender, de tomar decisiones y habilidades interpersonales. Las específicas, especializadas y laborales se refieren a las del ejercicio de una profesión. En administración los resultados sobre competencias genéricas más relevantes, destacan las relativas al aprendizaje en sí (capacidad de aprender y actualizarse, de aplicar los conocimientos en la práctica, de análisis y síntesis); y las relativas a las relaciones sociales y comportamiento profesional (compromiso ético, preocupación por la calidad, y trabajo en equipo). Respecto a las competencias específicas su importancia relativa vista por empleadores y académicos difiere de la frecuencia de ejecución en la actividad profesional.



Tabla 1

Competencias específicas para la profesión de administración por su importancia relativa y realización relativa.

Competencia	Jerarquía por importancia	Jerarquía por realización
Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo.	1	
Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	2	3
Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	3	
Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.	4	1
Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	5	
Usar la información de costos para la planeación, el control y la toma de decisiones.		2
Formular planes de marketing.		4
Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.		5

Resumido de Proyecto Alfa Tuning (2007) pp. 83 y 84.

Las principales diferencias entre lo que se identifica como importante y lo que se hace como actividad laboral, se dan al interpretar la información contable, que se considera relativamente poco importante (en 4º lugar) aunque es la actividad que más se realiza. La competencia vista como más importante es desarrollar planteamientos estratégicos, tácticos y operativos, sin embargo no figura entre las cinco actividades que más se realizan. En contraste, la formulación de planes de marketing y el desarrollo, implementación y gestión de sistemas de control administrativo, ocupan respectivamente el cuarto y quinto lugar por su realización pero no figuran como importantes. Esto también denota aspectos actitudinales hacia ciertas actividades, como las contables, e incongruencias entre elementos curriculares y el ejercicio profesional.

En el proyecto Alfa Tuning no participaron, sin embargo, las carreras de contaduría ni informática, y sólo participaron la Universidad de Guanajuato, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en el análisis de la Administración como profesión. Lo anterior da sentido a los resultados sobre la escasa importancia atribuida a la actividad contable.

El proyecto Alfa Spring, busca reducir las inequidades sociales por acceso a la calidad en la formación y al empleo, surge en Alemania y otros países de Europa. En cofinanciamiento con la Unión Europea se integran también países de América Latina y buscan la creación de un modelo formativo flexible que se adapte a la cultura organizacional, misión y visión de cada universidad y necesidades de equidad comunitaria local en los países participantes. Entre las competencias a consolidar destacan las de responsabilidad prosocial, que incluye los contenidos y la institucionalización de un espacio con redes prosociales entre estudiantes, docentes y posibles empleadores. La UAM presenta los resultados que representan a México y refiere el uso de programas complementarios para los alumnos en matemáticas, comunicación, y tutoría académica (Ayala, *et al.*, 2013). En la UNAM, también se implementó en el 2012 un programa de tutorías dirigido a fortalecer el desempeño escolar de los alumnos de licenciatura e incrementar la eficiencia



terminal. Si bien aún no se cuenta con información sobre su impacto se trata de un esfuerzo amplio que busca que los tutores hagan un acompañamiento y canalización oportuna de dificultades que obstaculizan la formación del estudiante (Sistema Institucional de Tutorías, SIT, UNAM, 2012).

Estudios con empleadores de egresados de administración en México denotan carencias como: deficiencias en la reflexión, en análisis y aplicación de conocimientos y falta de capacidad emprendedora. Los empleadores, los egresados y los académicos coincidieron en la importancia del sentido social en la formación, la necesidad de conducirse éticamente, ser socialmente responsables y ser flexibles en la organización. Si bien no se abordó expresamente el significado de "sentido social" en los encuestados, tratándose de egresados suele incluir desde elementos humanos como la dignidad y el respeto, hasta otros como los ecológicos y comunitarios. Los egresados dieron más peso a la necesidad de idiomas, a la falta de conocimiento práctico y vinculación con la empresa; y los empleadores a la deficiencia en trabajo en equipo, a la falta de innovación y a los déficits en la reflexión y el análisis (De Agüero, 2011). En concordancia con la visión de la UNESCO (2012) en las preocupaciones más importantes de empleadores, egresados y académicos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, destacan el mejor aprovechamiento del talento en las organizaciones, el sentido de su trabajo y la formación como un bien comunitario que pertenece a todos. Los resultados denotan una mayor necesidad en los elementos de índole personal y curricular respecto a la práctica. La tabla 2 muestra las necesidades curriculares relativas a contaduría, administración o informática en los diferentes países.

Tabla 2

Necesidades de egresados y empleadores identificadas en la literatura de investigación.

Necesidad de mejorar...	País						Total
	México		España		Estados Unidos		
	Egresados	Empleadores	Egresados	Empleadores	Egresados	Empleadores	
Formación Contable	X	X	X	X			4
Formación en informática			X	X			2
Idiomas	X		X	X			3
Sentido social	X						1
Conocimientos práctico					X	X	2
Vinculación con empresa					X	X	2
Reflexión y análisis		X					1
Trabajo en equipo		X		X		X	3
Flexibilidad en la toma de decisiones	X	X					2
Innovación		X					1
Solución de problemas				X			1
Comunicación escrita				X			1
Comunicación oral						X	1
Habilidades de escucha						X	1
Manejo de la diversidad						X	1
Total	4	5	3	6	2	6	

Respecto a las necesidades, predominan las relativas a formación contable, idiomas y trabajo en equipo. Aunque no se reconoce así en los estudios revisados sobre la curricula, es difícil separar de las deficiencias en formación contable de las de matemáticas, sin embargo los estudios sobre la opinión de alumnos sí señalan ese vínculo. Llama también la



atención que los empleadores consistentemente denotan más necesidades que los egresados, lo cual subraya la amplitud de elementos de análisis para la integración de áreas funcionales en contraste con los del trabajo individual. Fuera del ámbito contable e idiomas, la necesidad de mejorar el trabajo en equipo quedó en segundo lugar y fue la única necesidad mencionada en los tres países participantes. En el caso de Estados Unidos y parcialmente España, surgen también los temas de las distintas formas de comunicación que implican aspectos del funcionamiento cotidiano y personal, tanto en el aula como en la organización.

Lo personal en alumnos y en profesores

Los estudios sobre el funcionamiento de los individuos en las organizaciones destacan la importancia de las dimensiones que propone la UNESCO (2012), por ejemplo, han revelado que las personas con mayor disposición a cooperar dan prioridad al beneficio mutuo, a la obtención de aprobación social y están dispuestos a trabajar hacia una meta en común. En contraste los que tienen poca disposición a cooperar dan prioridad al bienestar personal sobre el de los demás. Así, la congruencia entre valores personales como la colaboración y los organizacionales como el tipo de cultura, promueven el bienestar, la permanencia laboral, el compromiso y el desempeño (Chatman & Barsade, 1995). Es de notarse que lo que ocurre en la organización, también ocurre y se aprende al interior del aula, entre los alumnos, entre los profesores y en la interrelación de ambos a través del proceso de enseñanza.

Los alumnos

En ámbitos universitarios se han realizado esfuerzos para comprender aspectos como la motivación, las decisiones, lo afectivo, las actitudes y las estrategias de estudio, entre otras características en los estudiantes. La búsqueda de los motivos detrás del esfuerzo académico ha revelado una amplia diversidad de razones y marcos explicativos. Algunas de las variables más consistentes incluyen la auto eficacia como la necesidad del alumno de ser capaz de lograr el dominio de los temas o el desempeño exitoso de una actividad, frecuentemente el primer tipo responde a estrategias de estudio llamadas profundas o significativas de aprendizaje, que permiten integrar la información nueva en representaciones coherentes de una realidad. Dichas estrategias favorecen en alcance de metas relacionadas con la aplicabilidad del conocimiento, con la importancia de un conocimiento instrumentalmente necesario para alcanzar una meta personal.

En contraste, la aproximación al desempeño exitoso se relaciona con estrategias de estudio superficiales, dependientes de la repetición y la memoria, principalmente motivadas por la importancia de hacerlo mejor en comparación con otros. El uso de este tipo de estrategias limita la capacidad de recuperación de la información y su generalización a otros ámbitos, sin embargo responde a la visión del alumno de sus objetivos en relación con los contenidos. En este contexto, diversos autores reconocen que intentar convencer a los estudiantes de plantearse metas de dominio cuando no hay interés en la tarea y no notan su utilidad a futuro, es una aventura sin esperanza (Green, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004).

Si bien parecería claro que habría que buscar incentivar en los alumnos el desarrollo de estrategias significativas, recientemente se ha visto que los estudiantes suelen ocupar



ambos tipos de estrategias. Un estudio señala que entre los alumnos de negocios el uso mayoritario de estrategias profundas se relaciona con un mejor desempeño académico, y que la decisión sobre el uso de un tipo u otro de estrategia depende del contexto de la materia y del profesor (Sebastián, 2008). En el mismo sentido, González, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez (1999) coinciden al señalar que los alumnos con metas de aprendizaje (dominio) y desempeño se adaptan mejor a las demandas contextuales, ya que se preocupan por aprender, pero también por demostrarlo al profesor.

Sin embargo Senko y Miles (2008) advierten que el uso de estrategias profundas puede generar problemas, cuando el alumno establece sus propias metas de aprendizaje como una meta personal y flexible guiada por sus intereses particulares y deja de lado temas que le parezcan irrelevantes o poco interesantes. Se trata de estudiantes que pueden hacer esfuerzos de aprendizaje importantes, pero sólo al respecto de ciertos contenidos, resultando en una forma de autosabotaje de otros aspectos de su aprendizaje. En contraparte los alumnos que siguen estrategias de desempeño, también siguen con más atención los objetivos que establece el profesor, en vez de buscar sólo las suyas. Así se expone más a aprendizajes generales y desarrollan habilidades para el cumplimiento de los criterios que establece el profesor, sin que interfieran sus intereses personales. Otras variables menos estudiadas incluyen el papel del orgullo como modulador de perseverar en la consecución de metas académicas (Williams y DeSteno, 2008).

En el caso de estudiantes en contaduría, una razón para el uso de estrategias superficiales es que los temas no se perciban como relevantes en lo inmediato, sino sólo como herramientas técnicas, importantes, pero con poca relación con la contaduría misma, las metas se limitan a buscar, por ejemplo, que la hoja de balance “cuadre” y citar conceptos por memorización. Los alumnos que usan estrategias profundas identifican la coherencia y lógica de esas herramientas para entender todo el proceso contable. Sus metas buscan establecer el vínculo con la realidad y plantear preguntas que les permitan entender la toma de decisiones de la organización, a partir del desarrollo de una estructura que les brinde lógica y claridad. Se han identificado que entre los estudiantes de contaduría pre-concepciones que pueden obstaculizar de forma importante su aprendizaje, como que *es muy difícil, es árida, es todo números y técnica, o es aburrida*, y que dichas concepciones se mantienen aún después de notar que son infundadas (Lucas, 2001).

También se han identificado algunas diferencias por género, en cursos de finanzas las mujeres suelen tener mejores calificaciones, pero también más ansiedad a las matemáticas y ante los exámenes (Zainal, Alwi, Jaafar, 2010); en estudios que abordaron diferentes áreas como ciencias experimentales, sociales y de la salud también las mujeres mostraron consistentemente mayor ansiedad (Pérez-Tyteca, Castro, Rico, y Castro, 2011).

La ansiedad parece ser el hilo conductor de otros problemas importantes en el desempeño estudiantil, como la tendencia voluntaria a dejar al último momento actividades académicas que parezcan difíciles, desagradables o poco importantes, a pesar de consecuencias previsibles (*procrastinación*). Se ha señalado que es una característica muy común entre muchos estudiantes universitarios (se calcula del 80% al 95%), aunque también entre los adultos se ha identificado en actividades específicas como el pago de impuestos o acudir al médico (Steel, 2007). Entre las variables relacionadas con el fenómeno se identifica que permite evadir momentáneamente la ansiedad de la tarea, pero



eventualmente ésta aumenta hasta afectar otras áreas en cascada. Al postergar la tarea el desempeño se deteriora, y consolida o lesiona concepciones personales sobre la capacidad (auto eficacia), la valía personal (auto estima), y lleva al estudiante a funcionar de manera que comprueba su incapacidad (auto sabotaje).

El caso de la ansiedad a las matemáticas se describe como un círculo perverso que afecta los resultados y favorece errores, generando más ansiedad (Macías-Martínez, y Hernández-Pozo, 2008). Esta forma de ansiedad impacta la autoeficacia al deteriorar las expectativas de logro y el valor que otorga a la tarea (Khezri, Lavasani, Malahmadi y Amani, 2010).

Klassen, Krawchuk, Rajani (2008) proponen que es la incapacidad para administrar los recursos personales el principal déficit entre los procrastinadores. Entre las características familiares involucradas en la procrastinación está el nivel educativo de ambos padres y el número de hermanos. Los padres con niveles universitarios de educación suelen inculcar la importancia de las actividades académicas, mientras que la presencia de más de tres hermanos parece favorecer la distracción del alumno y la atención a actividades más atractivas que las escolares (Rosário, *et al.*, 2009).

Otra razón de la importancia de las condiciones familiares podría radicar en el desarrollo de pensamiento crítico. Bourdieu (1988) señala la existencia de estructuras sociales que determinan la conducción de la vida en sociedad, como una forma predeterminada de expectativas mínimas o máximas, por ejemplo al respecto de la clase o la educación. Algunos estudios señalan que los estudiantes universitarios de familias en condiciones precarias se benefician menos de cursos con énfasis en pensamiento divergente (el que conduce a varias soluciones) que el resto de sus compañeros (Bowman, 2009). Las dificultades principales en el pensamiento crítico entre universitarios se observaron al generalizar la información a otros aspectos, al considerar elementos diversos para dar justificación, y en la poca disposición a buscar más información (Toplak y Stanovich, 2002).

Las intervenciones dirigidas a la mejora de los resultados académicos han incluido mejorar la autonomía mediante ejercicios en los que se reconoce el esfuerzo y las mejoras progresivas. Las evaluaciones se dirigen al dominio, a tomar nota de los cambios y a comparar lo que sabía con lo que sabe, evitar las comparaciones entre compañeros y favorecer actividades grupales colaborativas (Greene, *et al.*, 2004). Otras intervenciones promueven el reconocimiento de las propias habilidades, logros, retos, contra argumentar pensamientos derrotistas, generar alternativas, fraccionar tareas complejas en tareas pequeñas, o mejorar la expresión emocional y la comunicación. Los cambios más importantes se notan en planeación, persistencia, administración en la realización de tareas, reducir la ansiedad, no temer posibles fallas, y tolerar la incertidumbre (Martín, 2008).

Algunas intervenciones en México han buscado capacitar a profesores para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, lo que implica un proceso intencional dirigido al logro de una meta que permita solucionar problemas, tomar decisiones, realizar análisis e inferencias lógicas (Guzmán y Sánchez-Escobedo, 2006). Se ha propuesto que los pensadores críticos: procuran estar bien informados, confían en la razón, muestran apertura y flexibilidad a otras explicaciones o



formas de pensar, buscan evidencia o información relevante, admiten sus limitaciones, son prudentes al hacer juicios, están dispuestos a reconsiderar, son ordenados en el manejo de información compleja, precisos en los criterios y conscientes del contexto (Facione, 1990). Para desarrollar pensamiento crítico se recomienda que el estudiante se involucre activamente en su aprendizaje, en lugar de ser un receptor pasivo de la información. Las principales mejoras en los participantes intervenidos incluyeron mayor uso de pensamiento inductivo, deductivo, inferencial, y en las estrategias de evaluación para establecer juicios (Guzmán y Sánchez-Escobedo, 2006). La tabla 3 muestra las características consistentemente señalados en la literatura de investigación, que impactan a los estudiantes universitarios.

Tabla 3
Características que deterioran el funcionamiento académico en universitarios

Área de dominancia del problema	Característica	Hallazgos
Cognitivas	Rigidez o cortedad en el razonamiento (pensamiento acrítico).	Dificultad para generar explicaciones divergentes, para identificar la necesidad de información y para generalizar la información a otras situaciones.
	Uso de estrategias profundas o dirigidas al dominio	Su uso depende de la atribución del alumno sobre la importancia o utilidad del conocimiento a corto o mediano plazo. Su uso para satisfacer curiosidad o intereses personales en cierto tipo de contenidos, en detrimento de otros. Visión personal de su propia formación vs la del plan de estudios o el profesor.
	Uso de estrategias superficiales o dirigidas al desempeño	Estrategias que permiten alcanzar las metas de evaluación pero que logran poco impacto en el comportamiento, favorecen olvido y competitividad entre pares. En contraparte, también favorece que el alumno siga los objetivos del profesor y se exponga a más aprendizajes y desarrollo de habilidades.

Tabla 3. Continuación. *Características que deterioran el funcionamiento académico en universitarios*

Área	Característica	Hallazgos
Afectivas	Ansiedad a las matemáticas y a la contabilidad	Afecta más en frecuencia e intensidad a las mujeres. Actitudes negativas a aprendizajes contables por considerarlos <i>áridos, y difíciles</i> . Falta de conexión con actividades relevantes a mediano plazo como contadores. Uso principal de estrategias de desempeño.
	Evitación de la tarea (procrastinación)	Permite evadir en lo inmediato la ansiedad de la tarea, a mediano plazo empeora. Afecta características interrelacionadas: Evitar el trabajo lleva a mal desempeño, éste lleva a generar o confirmar formas personales de incapacidad, éste afecta el autoconcepto y favorece más evitación a través de estrategias de auto sabotaje para no exponerse a tareas que le puedan salir mal (generalmente más importantes y gratificantes).
	Orgullo	Se ha estudiado como efecto positivo, al favorecer la permanencia en la tarea y la percepción de <i>reto</i> , incluyendo la necesidad de demostrar que el profesor está equivocado, con potencial de generar conflictos profesor-estudiante.



Si bien los hallazgos implican, en alguna medida, elementos personales y formas de funcionamiento que se aprenden y establecen durante el desarrollo individual, éstos se refieren principalmente a elementos de posesión y aprendizaje, susceptibles de modificación (factores proximales) a diferencia de otras características como el nivel socioeconómico o educativo de los padres, que normalmente no son susceptibles de modificación (factores distales), al menos desde los ámbitos educativos.

Los profesores

Los estudios específicos sobre el funcionamiento de los profesores respecto a sus alumnos han dedicado especial atención a procesos relacionados con la calidad de la enseñanza y el propio bienestar del profesor. La motivación de los profesores surge, al igual que en los alumnos, como elemento clave para comprender resultados opuestos, como el agotamiento y el bajo compromiso laboral. Se ha visto que los profesores inicialmente motivados se atribuyen a sí mismos las fallas. La desesperanza surge de causas internas, estables, pero incontrolables, de modo que independientemente de sus esfuerzos esperan malos resultados. Por ejemplo, si atribuye a su falta de habilidades sociales (causa interna y estable) su incapacidad para llevarse bien con los alumnos (consecuencia incontrolable por depender de los alumnos), tenderá a buscar metas valiosas, pero con el riesgo de buscar criterios inalcanzables, llevándolo primero estrés y más esfuerzo, y eventualmente al agotamiento (Neves de Jesus y Lens, 2005).

En el proceso, algunos profesores aprenden a ignorar las fuentes de estrés, por ejemplo las señales de molestia o desaprobación de *ciertos* alumnos o grupos, o bien ajustan sus expectativas o esfuerzo a lo que reciben del grupo. De esta manera conservan lo valioso en la enseñanza, pero el resultado esperable es flexible y puede identificar también señales alentadoras. En los profesores el valor atribuido a la meta, seguido de motivación intrínseca es el principal predictor de compromiso laboral, mientras que la expectativa de éxito fue el predictor más débil y la atribución a la falla tuvo una relación negativa. Los profesores comprometidos, aunque están motivados por la tarea en sí, no suelen atribuirse las fallas y sus expectativas de éxito no son rígidas.

Entre los profesores de contaduría en particular se han identificado deficiencias como el exceso de dependencia en la solución algorítmica de problemas, poco razonamiento abstracto en la enseñanza que permita vincular las herramientas que enseña con elementos conceptuales interrelacionados, e incapacidad para trasladar el conocimiento teórico a escenarios reales. También señalan que las aproximaciones profundas o superficiales de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos contables dependerán de si les parece que la enseñanza se centra en el profesor (en que logre explicar el tema de la clase y enseñar los ejercicios) en cuyo caso utilizarán estrategias superficiales. Ocuparán más estrategias profundas si se centra en los estudiantes (en la que profesor busque generar explicaciones a partir de lo que expresan los alumnos, revise sus dudas y se esfuerce por resolverlas).

Sin embargo la principal dificultad en la enseñanza de contabilidad es la imposibilidad de adoptar estrategias de enseñanza propicias al objetivo cuando la conceptualización personal del profesor del tema es que es irrelevante o poco práctico; por tanto rebasa nociones de conocimientos que no posee y que no le interesa aprender por



parecerle innecesarias. Por parte de los estudiantes, en el aprendizaje de estos contenidos prefieren que tengan una estructura constante, reglas lógicas, con explicaciones paso a paso, con preferencia por el razonamiento deductivo sobre el inductivo (Levenson, 2004). Una forma natural de sobrepasar estas dificultades sería el apoyo con otros colegas que ofrezcan análisis diferentes para mejorar la labor docente, sin embargo la búsqueda de apoyo de los profesores también responde a características particulares.

Butler (2007) identificó que las condiciones de la organización educativa impactan en la orientación a las metas que establecen los profesores y propone cuatro tipos 1) Orientación al dominio y 2) orientación al desempeño o a habilidades, serían los homólogos que se establecen con los alumnos (aproximación profunda y superficial) y añade dos orientaciones por evitación, 3) la evitación hábil, dirigida a evitar mostrar la falta de una habilidad y 4) la evitación al trabajo.

Para los profesores orientados al dominio, las tareas se establecen a partir de los resultados previos de los alumnos, lo *difícil* implica una necesidad de aprendizaje, aprecian el reto, el esfuerzo y la búsqueda de información y la ayuda es principalmente autónoma aunque también lo pueden hacer con colegas. Los orientados al desempeño buscarán que sus alumnos destaquen entre los de otros profesores, el éxito se atribuye a su habilidad en el manejo de los alumnos, lo *difícil* en la enseñanza se atribuye a la falta de habilidad personal. En la evitación hábil se busca evitar que sea notado por otros profesores como deficiente, inadecuado o poco hábil. En la evitación al trabajo la búsqueda de ayuda procura la solución expedita al problema, de manera que no implique esfuerzos intensos o prolongados, la aproximación es al mínimo esfuerzo.

En profesores universitarios Butler observó que profesores con evitación al trabajo tienden a buscar ayuda que les resuelva rápidamente el problema, aunque también ocupan la ayuda autónoma, son también quienes perciben menos amenazas por buscar ayuda. Las mujeres muestran más orientación al dominio, también buscan ambos tipos de ayuda y se perciben hábiles en la enseñanza. La orientación al desempeño o habilidad y la evitación para mostrar su déficit, es más fuerte entre los profesores con más antigüedad, esto puede ocasionar vulnerabilidad y aislamiento. En el ambiente universitario y al interior de las academias o claustros puede obstaculizar la cultura de apoyo y ayuda mutua, si favorece la competitividad entre grupos, entre profesores y atribuye las dificultades del profesor con sus estudiantes a deficiencias personales, coloca al profesor en el dilema de pedir ayuda para desarrollar habilidades necesarias y mejorar, o pasar por incompetente por solicitarla.

La tabla 4 muestra las características consistentes en la literatura que impactan a los profesores universitarios.



Tabla 4

Características que deterioran el funcionamiento docente en profesores universitarios

Área de dominancia del problema	Característica	Hallazgos
Cognitivas	Estilo atributivo de la falla.	Fallas atribuidas a déficits personales (intrínsecas) en la que la expectativas de los resultados depende de eventos fuera del control del profesor, favorecen su agotamiento.
	Poco involucramiento con los contenidos a enseñar	El tema parece irrelevante o poco práctico al profesor, no se involucra con su enseñanza. Si el contenido rebaza sus conocimientos y le parece innecesario, no habrá intención ni de abordarlos ni de aprenderlos.
	Uso de estrategias superficiales o dirigidas al desempeño	El profesor busca que su grupo tenga un desempeño superior en comparación a otros grupos, favorece competitividad en sus alumnos. Las fallas son atribuidas a su falta de habilidad como profesor.
Afectivas	Evitación a mostrar falta de habilidad	Limita la búsqueda de ayuda con otros colegas para superar dificultades con el grupo o con la enseñanza, para evitar pasar por inepto o incapaz.
	Evitación al trabajo	Favorece la búsqueda de ayuda inmediata (expedita) que le permita evitar esfuerzos prolongados o intensos.

Las condiciones de los docentes en relación a su ejercicio en el aula muestran el papel de las creencias y actitudes del profesor en interacción con las de los alumnos, sin embargo, se han identificado otros factores, fuera del ámbito personal, que también impactan los resultados en el salón. Por su naturaleza más externa que atribuible a profesores o alumnos en el contexto de la enseñanza, se les llama factores extra clase.

Los factores extraclase

Se refiere a aquellos relacionados con otras variables distintas a la función docente y que afectan la valoración mutua que hacen alumnos y profesores. Por ejemplo son benéficas al docente características como liderazgo, extroversión, objetividad y bajo nivel de ansiedad. De la forma de impartición de los contenidos en sí son benéficas, la claridad, entusiasmo, promoción de discusión y apertura a opiniones distintas. De los alumnos, el interés para inscribirse al curso y la carga de trabajo que tuvieron durante el curso (a mayor carga, mejor evaluación). En cuanto a las materias, las peor evaluadas corresponden a contaduría, ciencias e ingeniería, física y matemáticas, en oposición a las artes y humanidades. Al parecer en las disciplinas en que compiten diferentes posturas teóricas sobre la explicación de los fenómenos (preparadigmáticas), las habilidades del profesor son más importantes que en las que hay un acuerdo claro entre los miembros de una comunidad académica sobre cuáles son las teorías válidas, los métodos y las aproximaciones adecuadas al fenómeno (paradigmáticas) (García, 2000).

Así, los egresados de economía con más de 30 años de ejercicio profesional describieron que las características de los malos profesores se distribuían en un 62.5% por déficit en la comunicación, 20% en conocimientos y 17.5% en disciplina. En la mayoría de los casos, su opinión respecto a las características de un buen o mal profesor, no se modificó con el paso del tiempo (Jackson, 2005).



Conclusiones

El presente trabajo busca identificar las variables de mayor incidencia en la comprensión de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de las carreras financiero administrativas.

En cuanto a los aspectos curriculares, entre egresados y empleadores se identificaron consistentemente necesidades en la formación contable, en segundo lugar el manejo de idiomas y capacidad para trabajar en equipo, en tercero estuvieron las necesidades de conocimientos prácticos, flexibilidad en la toma de decisiones y formación en informática.

Las anteriores se vinculan con dificultades en los estudiantes como ansiedad ante los contenidos en matemáticas y contabilidad, actitudes negativas hacia éstas por considerarlas, difíciles, aburridas o poco importantes en lo inmediato o su incapacidad para relacionarlas con su actividad profesional, así ocupan para estos contenidos más estrategias superficiales de estudio, que favorecen el olvido y la falta de conexión con otras materias, situaciones o funciones profesionales definitorias.

Generalmente, estas condiciones se derivan de que no se establecen esos vínculos del conocimiento con la necesidad de poseerlo en ausencia del ejercicio profesional, por tanto, es poco sorprendente el reconocimiento que hacen ya como egresados de sus deficiencias en materia contable, algo parecido podría ocurrir en el caso de los idiomas y la formación en informática.

La necesidad de saber trabajar en equipo o mostrar flexibilidad en la toma de decisiones coincide con los diferentes tipos de aproximación al conocimiento que pueden tener alumnos y profesores. Las dirigidas al desempeño favorecen la competitividad en relación a pares, en el caso de las organizaciones, esta aproximación facilita que más que colaboración haya competencia entre colegas y compañeros.

Los problemas relativos a la ansiedad que generan la posibilidad de incompetencia afecta tanto a estudiantes como a profesores. En los primeros el efecto es más fácilmente detectable por la tendencia a demorar o evitar tareas que serán objeto de evaluación en la materia, las consecuencias son relativamente fáciles de identificar entre los estudiantes cumplidos y los que se van atrasando o abandonando materias. Cabe recordar que entre los alumnos reprobadores la principal razón se atribuyó a falta de estudio y la segunda a los profesores, sin que se haya indagado las razones de este aparente desinterés en las materias.

La procrastinación ha sido una de las variables que más atención recibe en la literatura por sus implicaciones con otros factores fundamentales de la actividad humana, como la capacidad percibida, el concepto que desarrolla de sí mismo, y el desarrollo de estrategias que le permitan evitar exponerse a lo que pueda salir mal, limitándolo aún más y desarrollando estilos o actividades poco gratificantes a las que hubiera querido para sí.

En los profesores también se han identificado procesos de evitación, la dirigida a evitar mostrar falta de habilidad o incapacidad resulta muy cercana a las características de procrastinación identificada en estudiantes, limitando en el profesor la búsqueda activa de



apoyo y enriquecimiento con otros puntos de vista de colegas. Es posible que esta forma de evitación, respecto a la capacidad profesional, lleve a lo que se describe como evitación al trabajo, que más que una forma de flojera, puede explicarse en relación a una noción de pocas expectativas de lograr resultados favorables ya que todos los profesores, también fueron estudiantes.

La convergencia de las características de profesores y estudiantes, interactúan de manera particular en función de sus condiciones, metas, intereses y habilidades. La coincidencia natural que llega a ocurrir en éstas lleva a la identificación de condiciones *ideales* para el proceso educativo, la incongruencia entre estas condiciones llevaría a días tortuosos. Cuando los profesores tienen metas como conformidad a las normas, o excelencia en los resultados, que no coinciden mayoritariamente con las metas de los alumnos, éstos pueden decidir ignorar el énfasis del profesor y ocupar estrategias superficiales y se puede calificar al profesor como poco interesado en su aprendizaje o centrado en sí mismo. El profesor puede distanciarse del grupo y considerarlo superficial o inmaduro, e ignorar los intereses de los alumnos. En contraste si el grupo tiene una predisposición a que la materia es difícil, aburrida y poco útil, y el profesor tiene metas dirigidas a la evitación del trabajo pueden adecuarse bien en cursos relajados y con pocas expectativas, no así si el grupo o el profesor tuvieran metas de dominio. Un grupo que evita el trabajo, a su vez podría resentir a aquellos alumnos con aproximaciones profundas en la materia, si además hay evitación del profesor a mostrarse poco hábil habría una fuente potencial de conflicto con alumnos inquisitivos, con necesidad de destacar o que respondan al reto por orgullo.

Algunas recomendaciones

Se ha identificado que fueron eficaces las intervenciones dirigidas a mejorar la capacidad de regulación emocional, de administración del tiempo y de las capacidades. Estas deben promoverse también en los profesores.

El desarrollo de pensamiento crítico en profesores puede facilitar conexiones entre la práctica y el ejercicio profesional para procurar mayor énfasis y relevancia en contenidos áridos, y lograr una mejor identificación de la secuencia lógica, paulatina, progresiva y estructurada que prefieren los estudiantes en estos contenidos.

Es fundamental reflexionar en formas de promover la colaboración de los estudiantes, donde el reconocimiento del profesor dependa del avance en relación a sus conocimientos previos y no en relación a los conocimientos de otros. Lo anterior también es deseable entre directivos y coordinadores de academias o claustros en relación a los profesores.

Desmitificar el uso de aproximaciones superficiales o profundas al estudio ya que cualquiera de las dos podrían tener un papel lesivo si se abusa de ellas. Sin embargo generalmente la decisión sobre éstas depende de razones a corto plazo, los profesores a través de su experiencia pueden buscar el mejor aprovechamiento de la tendencia a complacer de algunos estudiantes para buscar el mejor aprovechamiento posible de su aprendizaje. También pueden resaltar lo irreal que es al ejercicio de las profesiones suponer que sólo necesitaran conocimientos sobre lo que les resulta interesante. El uso de anécdotas de su uso en la profesión son especialmente agradables, poco amenazantes e ilustrativas.



Al parecer, diversas investigaciones nos llevan a retomar algunos aspectos básicos del entendimiento humano, como la colaboración, la prudencia, y la apertura que pudieron dejarse de lado en aras de aspectos percibidos como más técnicos y eficientes.

Referencias

- Aldrete, M.G., Preciado, M.L., Franco, S., Pérez, J., y Aranda, C. (2008). Factores psicosociales laborales y síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 138-142.
- Alfa Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima. *Persona*, (10), 49-97.
- Arquero-Montaño, J.L., Donoso-Anes, J.A., Jiménez-Carsos, S.M., y González, J.M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: Implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad Spanish Accounting Review*, (12)2, 181-214.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: El autor.
- ANUIES, (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: El autor.
- Ayala, D., Rangel, H., y Lonngi, P. (2013). Deserción en las IES mexicanas: del análisis a las soluciones (pp. 12-25). En A. Gamboa y D. Avendaño (Comps.). Alfa SPRING (Social responsibility through prosociality based interventions to generate equal opportunities) en el contexto latinoamericano y la generación de oportunidad equitativas. Unión Europea. Recuperado el 1 de marzo del 2013 de: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/01/Compilación-Estado-del-Arte-Proyecto-Spring-Alfa-III-enero-2013.pdf#page=12>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (p. 1-59). Madrid: Taurus.
- Bowman, N.A. (2009). College diversity courses and cognitive development among students from privileged and marginalized groups. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 182-194.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Chatman, J. & Barsade, S. (1995). Personality, organizational culture, and cooperation: Evidence from a business simulation. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 423-443.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Day, N.E., y Glick, B. (2000). Teaching Diversity: A study of organizational needs and diversity curriculum in higher education. *Journal of Management Education*, 24, 338-352.
- De Agüero, M. (2011). *Los administradores en un nuevo contexto: Conocimiento, sociedad y educación*. México: Fondo Editorial FCA.



- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 030, 39-62.
- Facione, P.A. (1990). Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. *American Philosophical Association, Report* (143), 1-112. Recuperado el 6 de febrero del 2013 de: <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED315423.pdf>
- García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.
- González, R., Valle, A., Piñeiro, Rodríguez, S., y Núñez, J. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(002), 312-323.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B.L., y Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Guzmán, S., y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, (2), 1-17. Consultado el 18 de enero del 2013 de: http://skat.ihmc.us/rid=1229718736333_1591460371_15757/Pensamiento%20Cr%C3%A9tico.pdf
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495-513.
- Jackson, M. (2005). Serving time: The relationship of bad and good teaching. *Higher education in a changing world, Memoria del 28th HERDSA Annual Conference*, Sydney, 3-6 de Julio.
- Kam-por Kwan (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.
- Khezri, H., Lavasani, M., Malahmadi, E., Amani, J. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Latiesa, M. (2005). Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios. Recuperado el 15 de febrero de 2013 de: <http://dialogo.ugr.es/antiores/dial05/11-5.htm>
- Levenson, L. (2004). Encouraging better learning through better teaching: A study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education*, 13(4), 529-548.
- Linares, O.L., y Gutiérrez, R.E. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31-36.
- Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study. *Accounting Education*, 10(2), 161-184.
- Macías-Martínez, D., y Hernández-Pozo, R. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 767-785.
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.



- McCarthy, P.R., y McCarthy, H.M. (2006). When case studies are not enough: Integrating experiential learning into business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204.
- Neves de Jesus, S., y Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied psychology: An international review*, 54(1), 119-134.
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Investigación didáctica*, 29(2), 237-250.
- Rodríguez, J., y Hernández, J.M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., y González-Pineda, J. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Sebastian, D. (2008). Improving student learning outcomes in a first year business subject: Embedding teaching and learning strategies. *The International Journal of Learning*, 15(7), 91-95
- Senko, C., y Miles, K. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented student jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 561-583.
- Sistema Institucional de Tutorías, SIT, UNAM (2012). *Sistema Institucional de Tutorías*. Portal del Tutor. Recuperado el 5 de abril del 2013 de: http://www.tutor.unam.mx/h_bienvenida.html
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Toplak, M.E., y Stanovich, K.E. (2002). The domain specificity and generality of disjunctive reasoning: Searching for a generalizable critical thinking skill. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 197-209.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Forjar la educación del mañana. Decenio de la Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible-Informe 2012*. Paris: El autor.
- Williams, L.A., y DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 1007-1017.
- Zainal, R., Alwi, F., Jaafar, N. (2010). A case study on mathematics anxiety for mathematics of finance course. *US-China Education Review*, 7(11), 1-11.

