

# Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN



00670

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**“ Aplicación de Principios Teórico - Prácticos de la Filosofía de  
Calidad Total en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la  
Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad  
Autónoma de Baja California, Campus Tijuana y Evaluación de su  
Impacto “**

## TESIS

**Que para obtener el Grado de  
Maestro en Administración**

**Presenta:**

*Oscar Ramón Sánchez López*

**DIRECTOR DE TESIS**

*Mtro. Rodolfo Velázquez Jostado*

**ASESOR DE APOYO**

*Mtra. María Guadalupe Velázquez Romero*

**México, D.F. 2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

“Aplicación de Principios Teóricos - Prácticos de la Filosofía de  
Calidad Total en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la  
Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad  
Autónoma de Baja California, Campus Tijuana y Evaluación de su  
Impacto”

# TESIS

Que para obtener el Grado de  
Maestro en Administración

Presenta:

**Oscar Ramón Sánchez López**

DIRECTOR DE TESIS

Mtro. Rodolfo Velázquez Costado

ASESOR DE APOYO

Mtra. María Guadalupe Velázquez Romero


México, D.F. 2004

Índice general	
Capítulo I	
Introducción	1
Objetivo general	2
Objetivos particulares	2
Hipótesis	3
Justificación	3
Problema	4
Antecedentes	5
Capítulo II.	
Marco teórico	7
Capítulo III.	
Metodología	18
Capítulo IV.	
Resultados	22
Capítulo V.	
Discusión	35
Interpretación de resultados	35
Conclusiones	36
Recomendaciones	38
Anexos	
Glosario	39
Citas	40
Bibliografía	41
Índice de tablas	44

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Oscar Ramón Sánchez López

FECHA: 22/ABRIL/04

FIRMA: P.A. FRANCISCO GARCÍA S 

## RECONOCIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Baja California, por la posibilidad que me facilita de realizarme.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por la oportunidad que me brindó de continuar con mi formación.

Al Dr. Francisco Orozco, representante del Dr. Deming para América Latina, por su invaluable y desinteresado apoyo.

A mis alumnos, por su entusiasmo.

## AGRADECIMIENTOS

A DIOS, nuestro Señor, por todo.

A mi Esposa Laura Elena, por su amor y a mis hijos por ser mi motivación.

A la Dra. Santos Carrasco, por su enseñanza.

Al Mtro. Rodolfo Velásquez Tostado, por su amistad

Al Mtro. Alfonso Vega López, por su entusiasmo y aportaciones al Programa de Calidad

Gracias.

Óscar Ramón Sánchez López.

## CAPITULO I

### INTRODUCCIÓN

A partir del desarrollo de la electrónica se está dando una nueva revolución mundial, que nos arrastra -queramos o no- a una globalidad instantánea; de donde no es posible sustraerse y si queremos subsistir, debemos adaptarnos a esta nueva realidad y adecuarnos a las exigencias emergentes, entre otras, de mercados sin fronteras, de interdependencia mundial, de respeto al medio ambiente, de comunicación instantánea, de calidad mundial, etc. Sólo los innovadores y creativos podrán competir por los clientes del nuevo milenio, a quienes, de acuerdo con Ishikawa (1992), ya no será suficiente satisfacerlos, sino que será necesario deleitarlos.

Hace más de 22 siglos ya Aristóteles propugnaba por la calidad y con el devenir del tiempo se ha venido demandando mejores productos y servicios, como lo podemos constatar con la inmensa cantidad de bienes y servicios con que contamos hoy en día, sin embargo, sólo los que mejor satisfacen al consumidor permanecen por un tiempo razonable.

En la década de los 20's el Dr. Shewhart, funcionario de una compañía de teléfonos de Estados Unidos, se dio cuenta que aplicando técnicas estadísticas se podía mejorar el proceso de producción y como consecuencia, el producto terminado. A partir de 1930 W.E. Deming, colaborador de Shewhart, trató de difundir la técnica pero no tuvo eco, sin embargo, los japoneses, después de la segunda guerra mundial, le vieron posibilidades y lo invitaron a Japón a que les enseñará el método de mejora continua a través de la calidad total, éstos lo adoptaron y lograron levantar a su país de la ruina a la potencia que ahora es.

Si bien es cierto que otros tratadistas del tema, como Crosby, Juran, Ishikawa, Feigenbaum, Harrington etc., de una u otra forma han impulsado la filosofía de calidad total, adicionándole experiencias personales, quién la sistematizó fue el Dr. Deming.

El Dr. Deming siguió preocupado por mejorar la calidad en su país y fue hasta finales de los 70's que los empresarios y el gobierno lo empezaron a tomar en cuenta. Paralelamente a mejorar la calidad en la producción, Deming se preocupaba por mejorar la calidad en la educación, proponiendo que se siguieran sus catorce pasos de mejora continua en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que con ello se formara mejor a los profesionistas, pero si le fue difícil entrar en el mundo de los negocios, en el mundo burocrático de la educación le fue más. Sólo logró convencer a unos pocos seguidores, pero dejó la semilla que prácticamente a partir de 1990 ha empezado a germinar: Froiland, (1993); Kohn (1993); Neves y Nakhai, (1993); Meisel, (1995); y hoy en día hay

algunas instituciones educativas que han incluido cursos de calidad total en su currícula, otros incluso lo han implementado en sus sistemas administrativos, pero aún muy pocos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En nuestro país fue la empresa Ford, a partir de 1980, quien empezó a experimentar con esta idea de la calidad total. De entonces a la fecha se puede asegurar que hay un movimiento importante de los sectores industrial y de servicios para que en todos los procesos se considere la mejora continua a través de la calidad total y afortunadamente también en el medio educativo se empieza a escuchar la necesidad de mejorar la educación por medio de la calidad total.

En mayo 1992 el Dr. Francisco Orozco, representante del Dr. Deming para América Latina, impartió un curso de calidad total a los profesores de la Facultad de Contaduría y Administración - FCA- de la Universidad Autónoma de Baja California -UABC- y desde entonces nos hicimos la pregunta de cómo podríamos "aterrizar" este programa en un salón de clases.

Este trabajo, que es una investigación-acción, describe las experiencias en la aplicación de un programa de calidad en el aula y trata de comprobar que al concienciar al alumno, por medio de la calidad total, de su importancia dentro de su proceso de formación, se le ayudará no sólo a ser mejor estudiante, sino a ser mejor persona.

#### OBJETIVO GENERAL

Evaluar el impacto de la aplicación de los principios y herramientas de la filosofía de la calidad total en los procesos de enseñanza-aprendizaje (P-E-A), en la población estudiantil de primer semestre de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma De Baja California, durante el semestre 1999-1.

#### OBJETIVOS PARTICULARES

1. Adaptar los principios de la filosofía de la calidad total al ámbito educativo, implementándolos en el aula.
2. Sensibilizar al personal académico acerca de la importancia de la cultura de la calidad total y de las posibilidades de aplicarla en el P-E-A.
3. Sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de la cultura de la calidad total y de las posibilidades de aplicarla a la vida universitaria y a la realización personal.
4. Adecuar y aplicar las herramientas de la filosofía de la calidad total a la solución de problemas en el P-E-A.



5. Adecuar y aplicar de manera específica los círculos de calidad a la solución de problemas en el P-E-A.
6. Comparar las actitudes de los estudiantes respecto a diversos aspectos cualitativos de su vida personal al inicio y al término del primer semestre, mediante la aplicación de un cuestionario y el análisis estadístico de los resultados.
7. Analizar e ilustrar en términos cualitativos los efectos del programa de calidad mediante estudio de casos.

## HIPÓTESIS

Las hipótesis se orienta a probar que al involucrar a los alumnos en un proceso de administración de calidad total en el aula con énfasis en la responsabilidad personal, los capacitaremos para que apliquen esta filosofía en todas las actividades que desarrollen, tanto personales como profesionales:

Hipótesis 1. Habrá un cambio positivo de actitud general del alumno frente al aprendizaje, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

Hipótesis 2. Habrá un cambio positivo de actitud del alumno frente a la cultura de calidad, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

Hipótesis 3. Habrá un cambio positivo en el campo axiológico del alumno, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

Hipótesis 4. Habrá un cambio positivo frente al miedo a reprobación, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

## JUSTIFICACIÓN

La filosofía de calidad ha demostrado utilidad al aplicarse en el medio empresarial. La hipótesis central que se intenta probar es si la aplicación de los principios en los que esa filosofía se basa y la aplicación de algunas de las herramientas que se han utilizado en la empresa, pueden contribuir a mejorar el proceso educativo en las aulas universitarias y de manera especial, en las aulas de la FCA de la UABC.

Corominas (1991), enfatiza las tendencias que caracterizan a las empresas de más éxito en el mundo:

- Mayor preocupación por la calidad humana.
- Mayor proximidad al cliente.
- Contacto más directo con las personas.
- Formación continua.

- Preocupación por que todos aporten trabajo físico e intelectual.
- Crear una filosofía de empresa.
- Promover la ética empresarial y profesional.
- Asumir mayor responsabilidad personal.
- Promover la solidaridad.
- Tender a liberalizar las condiciones de trabajo.

Por lo anterior nos damos cuenta que las empresas exitosas se preocupan cada vez más por las personas y la humanización del lugar de trabajo.

Desde que la filosofía de calidad se popularizó, a partir del éxito alcanzado en Japón, se han presentado diferentes enfoques, pero no es posible estandarizar una propuesta que sea útil a todas las empresas, menos a las instituciones educativas y mucho menos a un salón de clases.

#### PROBLEMA

Una dificultad a la que se enfrentan los directivos de las instituciones educativas es la de promover que los profesores hagan que los alumnos enfoquen todos sus recursos para que logren su formación integral. Al no alcanzar esta meta, están siendo ineficaces. La solución de este problema no es sencilla porque en él se encuentran interrelacionados múltiples aspectos culturales deficitarios de carácter socio-económico, político y educativo que permean y modelan la cultura de todos los actores intervinientes en los procesos universitarios. Aunque los múltiples factores que generan esta situación se encuentran estrechamente interrelacionados, centraremos nuestro análisis en los alumnos.

Aunque son múltiples los factores que generan los déficit cualitativos en la educación universitaria, se considera que una forma de superar las situaciones existentes es la de conceder un rol estelar a los estudiantes; solamente si modificamos el rol pasivo que históricamente se les ha concedido y se les sensibiliza para que asuman una nueva actitud -más responsable- frente a su propio desarrollo integral, podremos contribuir a mejorar significativamente la calidad de su aprendizaje.

Es necesario que los alumnos se den cuenta que durante toda su vida han recibido una educación escolar que los ha convertido en sujetos pasivos y acríticos, incapaces de reorientar su propio aprendizaje. Esta disposición se ha conformado a través de muchos años de acondicionamiento. Probablemente sólo en el jardín de niños se les estimuló para que desarrollaran su curiosidad innata de aprender, imaginación y creatividad. Desgraciadamente, cuando los niños van a la primaria --en la mayoría de ellas-- se les impide no sólo el desarrollo de estas habilidades, sino inclusive que se muevan, se paren, platiquen o jueguen. Cuando llegan a la universidad, la gran mayoría de los alumnos ya han aprendido que el profesor es quien conduce la clase, habla, se puede mover o parar, dicta, piensa, actúa, y que ellos, --los estudiantes,--

son los guiados o conducidos, los que escuchan, escriben y memorizan; los que no critican, únicamente realizan actividades pasivas. Se les condiciona a que la clase debe de ser en fila, que la autoridad solamente se ejerce de arriba hacia abajo, y la inteligencia se ordena de adelante hacia atrás. Se les "programa" para que le den importancia a la calificación más que al conocimiento, para que aprendan a contestar exámenes en vez de solucionar casos prácticos; para que sientan temor hacia el maestro, en vez de respetar su liderazgo basado en la autoridad moral; se les condiciona para que satisfagan las necesidades del maestro y no las de ellos como alumnos.

Mediante la sensibilización hacia los principios de la filosofía de la calidad y la instauración de círculos de calidad como herramienta para la solución de problemas, en los grupos de nuevo ingreso, se pretende modificar en forma significativa la excesiva pasividad que el mismo sistema educativo ha impuesto a los estudiantes en los niveles previos.

Sin embargo, aunque la implantación de círculos de calidad total en el aula en su formulación originaria se orientó principalmente a los estudiantes, muy pronto se hizo necesario reconocer que los procesos de enseñanza aprendizaje que se cumplen en el aula involucran en forma indisociable, al personal académico. Por tal razón, se ha expandido gradualmente, el conjunto de estrategias de sensibilización para abarcar a la población docente, con el objeto de obtener su activa participación en el programa. La descripción del conjunto de estrategias implementadas para conseguir ese objetivo constituye uno de los productos parciales que documentan el desarrollo de este programa en la FCA de la UABC.

#### ANTECEDENTES:

Con el objeto de ofrecer una perspectiva histórica de este proyecto, se ofrece a continuación, una síntesis de los antecedentes del Programa de Calidad en el Aula.

En 1992-1. Curso sobre La Filosofía de la Calidad, impartido por el Dr. Francisco Orozco, organizado por la Dirección de la Facultad de Contaduría y Administración de la U.A.B.C.

En 1992-1. Investigación bibliográfica sobre la aplicabilidad de los principios de la filosofía de la calidad a los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

EN 1992-2. Diseño del Programa de Calidad en el Aula, con énfasis en la concienciación de los estudiantes hacia el mejoramiento continuo.

En 1993-1. Prueba piloto del programa en un grupo de primer semestre.

En 1993-1. Curso sobre "Aplicación de la Filosofía de la Calidad en Educación", impartido a los maestros del grupo piloto.

En 1993-2. Evaluación e informe de los logros obtenidos tras la implantación del programa en el grupo piloto.

En 1994. Debido a diversas urgencias administrativas, tales como la modificación y flexibilización curricular implantada en el ámbito institucional y a la creación de la carrera de Negocios Internacionales tanto en la modalidad local como en el programa binacional MEXUS, el programa de calidad siguió su inercia propia.

En 1994-2. Creación de la Coordinación de Emprendedores y Calidad Total, con el objetivo de impulsar ambos programas.

En 1995-1. Adecuación del programa de calidad en el aula, con énfasis en la introducción de "círculos de calidad" en el aula, para la solución de problemas emergentes y para la detección de situaciones que pueden mejorarse de manera continua.

EN 1995-2. Implementación de los "círculos de calidad" como una herramienta para la solución de problemas del proceso de enseñanza aprendizaje.

En 1995-2 y hasta 2002. Diplomado "Calidad en el Aula" orientado a la formación de profesores.

En 1998-1 se cambio al coordinador de calidad en el aula toda vez que el coordinador anterior se concretó a impulsar solo el programa de emprendedores y dejó al de calidad que siguiera con su propio impulso.

En 1998-1 se retoma el programa de calidad en el aula, toda vez que se está convencido de sus bondades.

En 2003-2, con el nuevo Director de la FCA de la UABC, se implementa un programa de lectura a seguirse en cinco semestres, como continuación del programa de calidad en el aula.

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

Existe una gran cantidad de información que documenta cuan difícil y hasta traumático es el ambiente escolar e inútiles los contenidos pedagógicos, pero también existen muchas personas interesadas en cambiar este complejo estado de cosas y facilitar el trabajo a los educandos y convertir al aprendizaje como una actividad placentera.

La deshumanización en las escuelas públicas.

Las escuelas públicas, lo mismo que otros complejos sistemas de la sociedad contribuyeron a la degradación del individuo. Bergan John R. y Dunn James A., citando a Charles Silberman (1992. Págs. 27-28) señalan:

"No es posible visitar aulas públicas el suficiente tiempo sin espantarse por la mutilación que se observa en todas partes; mutilación de la espontaneidad, de la alegría de aprender, del placer de crear y de la percepción de sí mismo. Las escuelas públicas, 'asesinas de ensueños', para apropiarnos de una frase de Lillian Smith, son este tipo de instituciones que uno no puede realmente detestar sino hasta conocerlas a fondo. Como los adultos consideran a las escuelas como una parte demasiado normal de la vida, no llegan a apreciar qué lugares tan tristes y tan hostiles son la mayoría de las escuelas norteamericanas, qué tan opresivas y estrechas son las reglas con que se administran, cuán intelectualmente estéril y estéticamente árida en su atmósfera, qué aterradora es la falta de civismo que se obtiene por parte de los profesores y directores, y que menosprecio manifiestan inconscientemente hacia los niños como tales.

...En la escuela, los alumnos son obligados a agruparse por grandes números durante largos períodos y se espera que mantengan un grado de silencio y de inmovilidad que no requiere siquiera el más adverso contexto fabril. Muchos de nosotros estamos convencidos de que carecemos de libertad en la escuela. Posiblemente los adultos no se den cuenta de lo que se siente el tener 10, 11 ó 12 años y tener que pedir autorización para ir al baño, tirar un papel, o dirigir la palabra al maestro. Cuando no se nos permite levantarnos para ir al cuarto de estudio o a la biblioteca, sabemos que es porque no se confía en nosotros.

Tal vez piensan los maestros: 'si les doy esa libertad, solamente harán ruido y se pelearán', también aceptaremos mayores responsabilidades."

El aprendizaje origina e implica cambios en la conducta personal. Casanova, Elsa M., (1991, Pág. 31) señala que:

"La psicología de la educación trata cuestiones tales como: el proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen: memoria, olvido, transferencia, estrategias y dificultades de aprendizaje y de los determinantes del aprendizaje, tales como: Disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; La inteligencia, creatividad y motivación del sujeto; la enseñanza y desarrollo del pensamiento, implicaciones educativas; y los alumnos con necesidades especiales."

Patterson, C.H., (1982, Pág. 115) citando a Piaget señala que el aprendizaje es actividad, es una interacción del individuo con el ambiente. Por lo tanto, el que aprende debe ser un participante activo. El mismo autor, (Págs. 315-316, 318.) citando a Rogers indica:

"Carl Rogers hace una diferenciación entre lo que llama el aprendizaje sin sentido y el aprendizaje significativo. Rogers dice que mucho de lo que se enseña en las escuelas es del primer tipo". Del segundo comenta: "El aprendizaje significativo (personal, de experiencia) es aquel aprendizaje que introduce una diferencia en la persona, o que cambia a la persona, su conducta, sus actitudes y personalidad. Es el aprendizaje que lleva al individuo a convertirse en una persona de un funcionamiento más perfecto."

"Si el único aprendizaje que puede influir substancialmente en la conducta es el aprendizaje por autodescubrimiento, asimilado por virtud propia y de carácter personal, ¿se puede enseñar a aprender? Rogers, en base a su experiencia, tanto en psicoterapia como en la enseñanza, plantea algunos interrogantes bastante serios. El mismo los propone en la forma siguiente (no todos se enumeran aquí):

A mí me parece que todo lo que se puede enseñar a otra persona es de poca importancia, y que no influye sensiblemente en su conducta...

Lo que se aprende por propio descubrimiento, la verdad que se ha encontrado personalmente y asimilado en la propia experiencia, no puede comunicarse directamente a otra persona...

Cuando procuro enseñar, como de hecho lo procuro algunas veces, me quedo estupefacto con los resultados, que me parecen poco más que de nula importancia; porque algunas veces la enseñanza parece tener éxito. Cuando esto sucede, encuentro que los resultados son

nocivos. Parece que son la causa de que el individuo pierda la confianza en su propia experiencia, y de que el aprendizaje pierda su espontaneidad. De aquí que he llegado a la conclusión de que los resultados de la enseñanza, o no tienen importancia o son nocivos...

En consecuencia, estoy convencido de que lo único que me interesa es ser yo mismo un aprendiz, de preferencia para aprender cosas que importan, que ejerzan alguna influencia significativa en mi propia conducta.

Encuentro que uno de los mejores modos de aprender, aunque el más difícil, es renunciar a mi actitud de defensa, por lo menos temporalmente, y procurar entender cómo percibe y siente su propia experiencia la otra persona.

Encuentro que otro modo de aprender es plantearme mis propias incertidumbres, procurar esclarecer mis propios embrollos, y de esta manera acercarme al significado que tiene realmente mi experiencia.

Esta experiencia, concluye Rogers, parece llevarnos a la conclusión de que debemos descartar la enseñanza. El aprendizaje se llevará a cabo en grupos de personas que quisieran aprender."

Continuando con Patterson, (1982, Pág. 321):

"Si el proceso enseñar-aprender es una relación o un encuentro entre el que lo facilita y el que lo aprende, entonces el que aprende tiene que participar en el proceso. Son tres las condiciones con que tiene que cumplir necesariamente el estudiante para que pueda haber aprendizaje:

Percepción de las condiciones facilitantes. Si el realismo, la estima, la aceptación y la comprensión empática del maestro han de ser eficaces para facilitar el aprendizaje, tienen que percibirse o sentirse por parte del estudiante.

Conciencia de la existencia de un problema. El verdadero aprendizaje tiene lugar cuando se reacciona a una situación que los estudiantes perciben como un problema. De otra manera, hay muy poco o ningún estímulo para aprender o para cambiar.

Motivación. Hipotéticamente, los problemas se pueden ignorar, evitar o resistir. Sin embargo, existe en todos los individuos normales una motivación natural para aprender. Esta motivación es la tendencia a la propia realización o actualización de sí mismo. Ante un problema, o ante un obstáculo para la propia

realización, la tendencia natural en el individuo es hacerle frente al problema, a trabajar en él y a procurar resolverlo."

De manera similar, Bergan J. y Dunn J., (1992, Págs. 23-24) consideran que la adquisición de habilidades y responsabilidad en la autodirección es una tarea estrictamente personal:

..."una de las principales metas de la educación humanista debería ser proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para orientar efectivamente sus propias acciones..."

No solamente debería enseñarse a los estudiantes cómo dirigir sus propias acciones, sino también conferírseles la responsabilidad de hacerlo.

Además de una responsabilidad hacia uno mismo en el control eficaz de sus acciones, la autodirección implica la adquisición de actitudes y valores que pueden orientar la contribución del individuo a la sociedad en que vive."

La administración por calidad total es tanto una filosofía como un conjunto de principios que representan la base de una organización en un proceso de mejora continua. Deming, W. E., (1992, Págs. 4 y 46) anota:

"Para mejorar la educación y la administración se deben aplicar los mismos principios que se usan para el mejoramiento de cualquier proceso, manufactura o servicio. Se reclaman mejores escuelas, sin tener una idea clara de cómo mejorar la educación, ni siquiera de cómo definir la mejora en la educación.

Un sistema escolar debe ser un sistema de educación en el cual los alumnos desde que son pequeños hasta la universidad, gocen con el aprendizaje, sin miedo a las calificaciones y a las estrellas doradas, y en el cual los maestros y administradores gocen con su trabajo."

Nuestra propuesta de introducir principios de calidad total en la educación en las aulas de la Facultad de Contaduría y Administración cuenta con algunos antecedentes en diversas escuelas de negocios de los Estados Unidos como por ejemplo: la Universidad de Tennessee, que desde 1990 empezó a interesarse en la enseñanza de TQM, según Froiland, P., (julio de 1993, Págs. 52-56):

"En abril de 1990, el profesorado de la Escuela de Negocios invitó a representantes de tres grandes firmas -Xerox, P & G y Texas Instruments- a un retiro para encontrar como se podía mejorar la escuela. Lo que escucharon fue el alarmante pronunciamiento de que



mucho de lo que estaban enseñando simplemente ya no era relevante.

La invasión de TQM en las escuelas de negocios es un indicador del cambio de paradigma que ha estado presente en la industria por algún tiempo. El mismo Froiland dice que de acuerdo con Robert Hall, de la Universidad de Indiana, se encuentra que:

"El modelo jerárquico tradicional enseñado en las escuelas de negocios, enfatiza principios anticuados como: 1) La calidad es definida por cada negocio (P.e. a más calidad, menores ganancias); 2. Los que hacen el trabajo son diferentes de los que lo piensan; 3. Los recursos son cosas; 4. La utilidad es la primera meta; y 5. Los trabajadores deben complacer al patrón. "

El nuevo paradigma, dice Hall, sustituye estos principios, entre otros por: 1) La calidad es una "religión" -no compromiso-; 2) Quienes hacen el trabajo también deben pensar; 3) Los recursos son gente; 4) La satisfacción del cliente debe ser la primera meta empresarial; y 5) La administración y los trabajadores deben complacer al cliente (Interno o externo).

Para satisfacer las demandas del mundo empresarial que contrata a sus graduados, las escuelas de negocios han empezado a incorporar estos principios de TQM en su currícula. Sin embargo, en el campo de la educación no debe perderse de vista que el objetivo no es exclusivamente satisfacer las demandas del mundo empresarial, sino desarrollar al máximo las capacidades de todos los involucrados en el proceso, incluidos los maestros.

Para asegurar la calidad total es necesario redefinir el rol del profesor: En lugar de ser la punta jerárquica del salón de clases, éste debe convertirse en un facilitador y desmitificar el modelo de evaluación a través de exámenes escritos como única opción. Algunas veces tendrá que eliminar calificaciones individuales en favor de calificaciones por proyectos grupales.

TQM en el salón de clases significa que los estudiantes trabajan en proyectos, en equipos de trabajo. Dice el Sr. Star: "Aún se utilizan métodos tradicionales de enseñanza," se califica en escala y los estudiantes quieren eso. Deming dice que todos deben tener una "A" de calificación, pero cuando se le dice eso a los estudiantes, ellos responden: "quiero una posición que me permita ser contratado por la mejor compañía." Por lo tanto, tratamos de utilizar la escala de calificación 10-9-8, pero con una pequeña variación. Todos aprueban con este sistema. No tenemos

estudiantes que obtienen 7. El proceso de admisión es tan estricto que estamos refiriéndonos a estudiantes con habilidades obvias. Siempre estoy admirado de lo bueno que son los estudiantes, aun sin estar en la cúspide.

En las clases del Profr. Star los estudiantes forman grupos de tres a cinco miembros, seleccionándose ellos mismos. La mayoría de las veces se les califica como equipo, aunque también reciben calificación de proyectos personales. "Si ven a su grupo dormido, vienen a mí y les digo que hagan algo al respecto", dice Star, ese es el mundo real. Cada grupo es calificado en una escala. Tienen el interés de contar con un equipo tan bueno como el mejor. En el último curso el 10% sacaron A's, el 12% C's y el resto B's.

El empuje de las empresas. La bujía inicial para introducir los principios de calidad total en la educación viene de la empresa. En muchos casos, éstas empujan a las escuelas a la acción con una combinación de exhortación y amenaza; sin embargo, también se encuentran resistencias, como observa Star, profesor en Columbia y miembro del grupo de calidad:

"Cuando las escuelas empiezan a operar con procedimientos de TQM en el salón de clases, empiezan a tirarle fuego a la planta de maestros. Por otro lado, a los estudiantes les agrada ser tratados como clientes en lugar de estar sentados a un nivel inferior del maestro."

La planta de maestros, los compradores de mala gana. Los profesores generalmente se oponen a nociones como tener estudiantes aprendiendo en equipo; ser evaluados diariamente por sus estudiantes; y poner todo el contexto de la educación en términos de producto, servicio y clientes. Algunos profesores también tienen dificultad en asimilar la idea que las calificaciones -que Deming considera como un azote- son un impedimento para aprender y deben desecharse.

Los estudiantes deben entender lo que significa llegar a un mundo de competencia internacional. Los cursos enseñados antes de esto estaban basados en un modelo antiguo de administración jerárquica, no de servicio a los clientes: los estudiantes y la sociedad. Dice George Heinrich, que enseña en Wichita State, en Kansas. "Debe haber una relación entre la empresa y la universidad". Las empresas sienten que deben implementar TQM para ser competitivas internacionalmente y que las universidades deben preparar estudiantes para este mundo empresarial. La exigencia de calidad ha salido de la empresa para afectar el Currículum.

Algunas universidades tienen TQM en su currícula: Kansas Newman ofrece ocho cursos, Marian College tiene catorce, Tennessee, que instituyó su primer curso orientado a TQM en 1981, empezó a transformar su programa de maestría como resultado del reto de Xerox, P & G y Texas Instrument en 1990, hoy ofrece once cursos de TQM.

En Columbia hay un 25% que acepta el cambio, en Wichita State hay mucho escepticismo; en la Escuela Simon hay "resistencia al cambio", en la Escuela de Portland la planta de maestros se muestra resistente. Algunos piensan que es una broma o algo que va a desaparecer."

Los estudiantes estarán mejor preparados si nos enfocamos en lo que van a necesitar para desempeñar sus labores."

Meisel, S. y Seltzer, J., (Feb. 1995, Págs. 75-95) indican:

"El movimiento de administración por calidad total (TQM) ha sido el vehículo primario de cambio en el pensamiento organizacional acerca de calidad en el proceso y este experimento se ha hecho extensivo al campo de la administración educativa. Sin embargo, muchos colegios y universidades ofrecen cursos de TQM o intentan aplicar TQM en sus operaciones de negocios, pero muy pocos utilizan este modelo como un marco teórico para examinar el proceso educativo básico.

Un acreditado equipo se esta enfocando en el mejoramiento completo del sistema de aprendizaje (currículum, diseño de cursos, instrucción, etc.) a través del uso de realimentación de parte del cliente, un uso más eficiente de los recursos, estructura basada en trabajo en equipo y la medición del desempeño de los egresados."

Los autores anteriores, citando a Ehrensahl, comentan:

"Nuestra actual "mezcla de productos" fue diseñada entre los finales de 1950's y principios de 1970's. Para conocer la utilidad actual de nuestras ideas y teorías, necesitamos una filosofía de experimentación y la revisión de nuestra teoría instruccional y práctica."

Los mismos autores, citando a Wisdom argumentan sobre la necesidad de incluir TQM en la currícula de las escuelas de negocios para ganar congruencia con las tendencias de la industria:

"TQM invoca por un sistema de pasos diseñados para medir y corregir durante la implementación, pero todo nuestro sistema educativo está diseñado como un proceso de inspección de aceptar/rechazar. Si los estudiantes pasan el curso, son promovidos; si fallan, son rechazados o reprocesados. Cambiar este sistema requiere modificar algunos supuestos básicos de nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tradicional en uso es similar al "punto crítico de separación" de un flujo manufacturero de producción y, con el criterio de aceptado-rechazado, se tiene una excelente descripción del control de calidad del proceso. No debería sorprender que la educación sea una réplica del proceso industrial tradicional. Nuestra tradición educativa es un modelo cercano de la visión mundial mecanicista de finales del siglo XIX y principios del siglo XX de la era industrial. Las escuelas y las fábricas siempre han tenido mucho en común. Sin embargo, es importante notar que recientemente el control de calidad ha sido largamente desechado como un método de calidad inadecuado en organizaciones altamente exitosas, tanto del sector industrial como del de servicios. El reemplazo para el control de calidad es TQM -hacerlo bien a la primera vez en un ambiente de mejora continua-, también conocido con el término japonés de 'Kaizen'.

En el caso de sistemas educativos, el enfoque de mejora y calidad debe estar en el proceso de aprendizaje, no en el resultado de aprendizaje.

Un enfoque de TQM sugiere que la enseñanza es únicamente una parte de un largo proceso educativo. Se pueden desarrollar metas para este proceso, se pueden diseñar estrategias de realimentación de los participantes para detectar las fallas y los resultados puedan ser medidos para identificar las áreas problemáticas e identificar direcciones para la mejora.

Estos autores, ahora citando a Kurke, comentan que éste reportó que cuando los estudiantes se dieron cuenta de que podían influir en lo que sucediera en clase, aumentaron constantemente su responsabilidad. Este resultado muestra que no únicamente por la interacción maestro-alumno se aprende y que los alumnos se dan cuenta del potencial de aprendizaje entre ellos.

Mejora continua como una norma del salón de clases. En el salón de clases, los estudiantes son consumidores de los servicios del maestro y al mismo tiempo socios en el trabajo de aprender. Pueden corregir problemas de aprendizaje durante el proceso, en vez de quedarse

con una acumulación de deficiencias de conocimiento que les causará que fallen en la inspección final (o peor, se les permitirá que continúen al siguiente nivel a través del uso de una amplia tolerancia de control en las calificaciones de 6 a 10) que no certifica el dominio de la materia sino a un "sobreviviente de las estadísticas" con menos defectos que los del punto crítico".

Los citados Meisel, S. y Seltzer, J., (Feb. 1995, Págs. 75-95) referenciando a Kirkpatrick y Locke, comentan:

... "Estos sugirieron que una declaración comprensiva de la calidad de cualquier escuela de negocios incluiría tres juegos de factores: inputs (la calidad de los estudiantes que el programa atrae); proceso (lo que los alumnos aprenden, lo que depende en parte de la calidad de la planta); y outputs (que tan bien lo hacen los egresados en el mercado de trabajo y en su trabajo una vez que han sido contratados).

Necesitamos identificar el problema y empezar nuestro propio proceso de mejora continua."

Kohn, A., (Sept. 1993, Págs. 58-61) puntualiza:

"No únicamente soy entusiasta de TQM en el contexto de negocios, creo que muchos de los valores que la sustentan están de acuerdo con lo mejor de la teoría educativa. y continúa: 'Deming y sus seguidores ofrecen esencialmente una positiva visión de la naturaleza humana, enfatizan el deseo fundamental del ser humano de aprender y retarse ellos mismos. TQM protege la promoción democrática del ambiente y comparte la toma de decisiones. Enfatiza los beneficios de la cooperación y las destructivas consecuencias de la competencia. Insisten en que un clima de confianza debe sustituir al de miedo. Y urge la abolición del sistema de calificación, niveles y la conducta manipuladora, incluyendo posiciones.

Aunque ninguna de éstas ideas son nuevas en la educación, cada una de ellas ha sido analizada por una variedad de tratadistas de la educación a través de décadas -deberíamos alegrarnos de verlas corroboradas por gente de otras disciplinas. Pero al puntualizar el paralelismo al implementarlo es muy diferente de lo que esta pasando con TQM. Los educadores son tentados a trasplantar un modelo nativo del mundo de los negocios, junto con sus métodos y metáforas al salón de clases.

Un modelo de mercado en el salón de clases. Si TQM ofrece algún imperativo a las escuelas, es la necesidad de abolir los exámenes estandarizados y los grados. Aún más, algunas veces se citan exámenes de rendimientos más altos por los proponentes de estilos propios de TQM, como la medida de su éxito en la transformación de su escuela o distrito o son utilizados como la base para rediseñar el currículum. Asimismo, hay razón para creer que la abolición de los grados, admitiendo la dificultad para formar, ni siquiera esta en la agenda de muchos campeones de TQM.

Creo que un modelo de mercado, aun correctamente aplicado, no pertenece al salón de clases. La diferencia entre los enfoques de los dos modelos (viejo y nuevo, arriba y abajo, y participativo, Taylor y Deming) es menos significativo que entre la diferencia entre cualquier método para administrar trabajadores y lo que sucede en el salón de clases.

La repetición de 'slogan' no nos dice nada de como efectuar cambios significativos, pero por lo menos nadie los desaprueba. Por contraste, hay una causa grave de la importancia cuando llegamos hasta el punto de afirmar que "la calidad se alcanza... cuando entendemos que la educación es un negocio" "Las escuelas deberían parecerse... a las mejores empresas altamente tecnificadas". Asimismo, cuando esta filosofía es puesta en práctica por maestros emprendedores, el resultado converge en una parodia: segundos grados siendo instruidos en los finos puntos de llenar órdenes, satisfacer clientes y cambiando productos a especificaciones rígidas."

Neves, J. S. y Nakhai, B. (Nov./Dic., 93, Págs. 121-125), a propósito del premio Baldrige indican:

"La TQM inició en Estados Unidos a finales de los 1970's y se hizo muy popular en los 1980's. El premio Baldrige, ha influido en este desarrollo. Este premio se ha convertido en una verdadera referencia de la administración por calidad y ahora provee un marco teórico común, un lenguaje y un conjunto de prácticas y conductas. Se puede considerar que este premio es el modelo Estadounidense de TQM, tal como su predecesor, el premio Deming, con 40 años de antigüedad en Japón. En Europa se institucionalizó el premio a la calidad en 1992.

La mayoría de los administradores y estudiantes se han familiarizado con lemas de calidad: 'haz las cosas correctas, correctamente', 'Hazlo bien a la primera vez; y 'Cero errores' son expresiones que han entrado en el lenguaje diario. En los E.U. estas proposiciones

se han combinado con las creencias tradicionales de negocios como 'el cliente siempre tiene la razón' y 'si no lo puedes medir, no es importante' para darle al movimiento de TQM un fuerte enfoque al cliente.

El premio Baldrige a la calidad fue el resultado de una asociación de los sectores público y privado para coordinar esfuerzos tendientes a restaurar la productividad y competitividad estadounidense. Estos esfuerzos fueron coordinados por el Secretario de comercio Malcolm Baldrige a principios de la década de los '80, como un medio para promover la calidad y proveer una guía para la administración, la mano de obra y el gobierno. En 1987 el premio Baldrige se hizo ley y es supervisado por la Fundación para el Premio Malcolm Baldrige a la Calidad, el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología y la Sociedad Americana para el Control de Calidad.

Se espera que los ganadores del premio difundan sus estrategias de calidad, sus prácticas y sus resultados, para beneficio de la competitividad Americana. En el ámbito educativo, una ventaja al introducir TQM a través del premio Baldrige es la aceptación y el reconocimiento inmediato por los estudiantes como un tópico importante y actual".

En el artículo "Gobernar una universidad de forma colegiada con calidad y reconocimiento del empresario la Universidad Tecnológica de León" Rábago del Villar y López Rosales (marzo de 2001, Págs. 23-24) comentan:

... "Durante el proceso de establecimiento de lo que se conoce como cultura de la calidad en la UTL se presentaron algunas dificultades, pero más de forma que de fondo. Acaso la principal haya sido la resistencia de los profesores a cambiar la forma de nombrar y conocer a las personas con quienes interactúan mayormente, ya no alumnos, sino clientes.

Reflexiona José Luis Palacios: "En educación siempre va a aparecer esta reticencia porque -y sobre todo en las universidades públicas- hacemos un trabajo no lucrativo, lo que nos interesa es la formación integral del muchacho y la palabra cliente nos causa escozor. La otra dificultad es la idea de que la educación siempre se basa en procesos documentados, cuando en realidad es un proceso personal y, en ocasiones, enigmático y único entre personas y es muy difícil ponerlo por escrito"...

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

A efectos de probar la eficacia de los principios de la filosofía de la calidad y de sus herramientas para elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la FCA de la UABC se han elegido dos aproximaciones metodológicas: una cualitativa y una cuantitativa. Dada la naturaleza de los procesos socio-educativos que se desean mejorar, se ha optado por recurrir a métodos cualitativos, los cuales permitirán hacer un seguimiento y evaluación de los procesos observados; y por la naturaleza institucional del contexto en el que se implementó el programa elegido, se ha decidido recurrir también a criterios de carácter cuantitativo, para evaluar la concepción y la actitud de los estudiantes respecto al carácter integral de su propio proceso de enseñanza aprendizaje y a los cambios que en ellas pueda ejercer la instauración del programa de calidad en el aula. Para alcanzar este objetivo se diseñará una encuesta en formato lickertiano, que se aplicará a los doce grupos de nuevo ingreso de las cuatro carreras (CP. LAE., Lic. en Informática y Lic. en Negocios Internacionales) que se imparten en la FCA de la UABC. El análisis e interpretación de los resultados de la encuesta, permitirán "describir" en términos estadísticos, rasgos culturales presentes en un importante sector de la población universitaria, que pueden ser relevantes para la derivación de conclusiones relativas a la cultura dominante en la frontera norte de México.

La selección de dos aproximaciones metodológicas exige algunas consideraciones, pues ciertamente hay importantes diferencias en los supuestos, procedimientos y objetivos que con ambos se pretenden alcanzar. No se ignora que el recurso a métodos cualitativos es considerado "poco científico" por investigadores que prefieren las herramientas estadísticas propias de las aproximaciones metodológicas cuantitativas; tampoco se desconocen las importantes críticas que se han formulado respecto al recurso a los métodos cuantitativos en el terreno de las ciencias sociales y su pretensión de inmaculada objetividad.

Con el objeto de defender la opción metodológica dual que se ha elegido para este estudio, se resumirán brevemente no las bondades, sino las críticas vertidas en contra de ambas aproximaciones metodológicas, con el objeto de obtener una apropiada lejanía emocional respecto de ambas perspectivas.

Bogdan y Biklen (1992), señalan que la pretensión de tener una medida verdadera es intentar la supremacía de una definición y de un método por encima de cualquier otro; sin embargo, esta pretensión no debe confundirse con la "verdad" en sentido absoluto. La selección de personas, objetos y eventos que se



lleva a cabo cuando se realiza una cuantificación cambia el significado de lo seleccionado y la forma en la que lo percibimos. Por otro lado, todo conteo se lleva a cabo en el tiempo. Los números o cantidades obtenidas no tienen una entidad propia, sino que dependen del contexto socio-histórico que los genera y de los diversos participantes que intervienen en la selección, conteo e interpretación de la cuantificación realizada. La intención, la motivación y la interpretación de los diferentes participantes afectan el significado, el proceso y los mismos resultados numéricos obtenidos. Además, el carácter social en el que se llevan a cabo los procesos de cuantificación-investigación, genera no únicamente resultados numéricos, sino procesos sociales que trascienden las actividades directamente relacionadas con el conteo mismo y que afectan naturalmente a los mismos investigadores.

En lo que respecta a los métodos cualitativos, aunque se han desarrollado principalmente en los campos de la sociología, antropología y periodismo, en América se remonta a principios de siglo. Su aplicación al campo de la investigación en educación es creciente. Dada la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje que constituyen el objetivo principal del presente programa de trabajo, la aproximación metodológica cualitativa se ha considerado idónea para documentar y evaluar el impacto de los procesos.

Bogdan and Biklen, (1992) argumentan:

"Los investigadores pueden entrar en el proceso de investigación con alguna idea acerca de lo que van a hacer, pero no se forma un detallado conjunto de procedimientos con anterioridad a la recolección de datos. Además, los investigadores que utilizan métodos cualitativos evitan iniciar una investigación con hipótesis por probar o preguntas específicas por contestar, pues consideran que encontrar las preguntas debe ser uno de los productos de la recolección de información más bien que el resultado de una asunción **a priori**. El estudio por sí mismo estructura la investigación, no ideas preconcebidas o algún diseño preciso de investigación".

El registro y descripción de los resultados obtenidos, basado principalmente en la observación directa realizada por los miembros participantes en el proyecto -maestros y alumnos- constituirá un mecanismo de evaluación testimonial del impacto del programa en los participantes, por tanto, la observación participativa será una de las principales fuentes de información testimonial que se utilizará en este estudio. Aunque las asunciones teóricas de esta aproximación metodológica se abordarán posteriormente con mayor detalle, se pueden resumir en lo siguiente: a) el significado de las conductas humanas se construye a lo largo del proceso conductual mismo; b) el análisis

de ese significado es indispensable para la comprensión de esas conductas; c) la descripción de los procesos constituye una aproximación metodológica legítima para la estructuración de análisis y explicaciones de tipo inductivo.

En la medida en que este proyecto tiene un objetivo implícito de promover un cambio social en la educación y cultura del estudiante universitario, también puede ser caracterizado como un proyecto de investigación-acción. Con el objeto de ilustrar con información de carácter cuantitativo el estudio que aquí se propone, se aplicara una encuesta que tiene como objetivo describir y comparar la actitud de los estudiantes en dos aspectos: 1) su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 2) su actitud respecto a diversos aspectos cualitativos de su vida académica y personal. Al aplicarse la encuesta a un segmento poblacional de aproximadamente 380 estudiantes universitarios se espera obtener información sociocultural relevante.

La aplicación de la encuesta se realizará en dos tiempos diferentes: al inicio de la carrera y un semestre después de haber sido expuestos al programa de calidad en el aula.

La instauración del proceso orientado a la calidad en el aula en la FCA de la UABC se ha realizado en forma gradual y se han hecho las adecuaciones que las diversas circunstancias han recomendado. Se ha considerado que la adopción de un método flexible era lo más conveniente para alcanzar el objetivo principal de elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. El programa de trabajo se inició en 1993 en un grupo de primer semestre, tronco común de las carreras de contador público y licenciado en administración de empresas. Los colaboradores y participantes directos en el proyecto desde sus orígenes han sido el LAI. Alfonso Vega López, y el C.P. Oscar Ramón Sánchez López. Las estrategias de implantación se pueden describir en las siguientes fases:

- Fase 1. Recabación de información.
- Fase 2. Planeación del programa y diseño operativo.
- Fase 3. Sensibilización de autoridades.
- Fase 4. Sensibilización de estudiantes.
- Fase 5. Sensibilización de profesores.
- Fase 6. Asignación de recursos humanos y materiales.
- Fase 7. Prueba de la propuesta y ajuste.
- Fase 8. Implantación.
- Fase 9. Recolección y análisis de información.
- Fase 10. Evaluación.

Las peculiaridades y requerimientos de cada una de esas fases ha presentado diversas problemáticas que se ha intentado resolver de una manera flexible, a lo largo del proceso mismo y orientada en todos los casos a un mejoramiento constante de la calidad, que es nuestro objetivo.

Dentro de la FCA de la UABC se creó la Coordinación de Calidad Total y Emprendedores con el objetivo de impulsar ambos programas a la vez. A partir de 1998 se separaron, quedando una coordinación para cada uno de los programas. La coordinación de Calidad se encarga de nombrar a los maestros responsables del programa en cada uno de los grupos de primer semestre, quienes tienen la responsabilidad de promover la actitud de calidad en los alumnos, a través de:

1. Analizar la definición de calidad de tres autores extranjeros y un mexicano , de las cuales los alumnos obtienen una definición aplicable para su mejoramiento como personas, no sólo como estudiantes.
2. Analizar brevemente la historia de la calidad y su desarrollo en el mundo de los negocios.
3. Estudiar diferentes herramientas para alcanzar la calidad, aplicándolas en ejemplos de mejora continua y después adecuándolas en el mejoramiento personal de los alumnos.
4. Si el tiempo lo permite se analizan círculos de calidad y su aplicación en la solución de problemas del proceso enseñanza aprendizaje.

Se nombran, además, maestros de apoyo que tienen la tarea de promover la lectura de revistas técnicas, libros y periódicos, dar mensajes motivacionales, analizar videos que promuevan valores y superación y el cumplimiento de compromisos. Como consecuencia del programa de calidad y a partir de 1995 se incluyó en las cuatro carreras que se imparten en la FCA de la UABC, como materia obligatoria un curso de valores con 80 horas al semestre y dos optativos con 48 horas cada uno. En 2002 se reestructuraron los planes de estudio de las cuatro carreras y se incorporó la idea de que todos los maestros de la FCA deben desarrollar valores en la impartición de su cátedra, por lo que desaparece la materia como tal.

Cabe aclarar que la participación es voluntaria y dentro de la carga académica. El responsable directo le dedica una hora a la semana y los profesores de apoyo de 30 a 45 minutos semanales, dependiendo de las posibilidades de su programa académico. Normalmente hay profesores que no apoyan el programa, sin embargo, con que el responsable directo y dos o tres profesores más participen, se logra que los alumnos se involucren en un proceso de mejora continua.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados de los datos obtenidos en los grupos en que se aplicó la encuesta tanto sobre aspectos cualitativos como cuantitativos para evaluar la concepción y la actitud de los estudiantes respecto al carácter integral de su propio proceso de enseñanza aprendizaje y a los cambios que en ellas pueda ejercer la instauración del programa de calidad en el aula.

El registro y descripción de los resultados obtenidos, basado principalmente en la observación directa realizada por los miembros participantes en el proyecto, constituyó un mecanismo de evaluación testimonial del impacto del programa en los participantes, por tanto, la observación participativa fue una de las principales fuentes de información testimonial que se utilizó en este estudio.

- a) El significado de las conductas humanas se construye a lo largo del proceso conductual mismo;
- b) el análisis de ese significado es indispensable para la comprensión de esas conductas;
- c) La descripción de los procesos constituye una aproximación metodológica legítima para la estructuración de análisis y explicaciones de tipo inductivo.

A continuación se presenta la apreciación sobre el grado de aplicación del programa de calidad en el aula, en cada uno de los grupos, en 1999-1, fundamentado en las respuestas y comentarios que hicieron los alumnos en el cuestionario que se les aplicó en mayo de 1999 (Tabla No. 1):

Grupo 1° "A". En escala de 1 a 10 se aplicó arriba de 8, falló en el seguimiento de compromisos. Hay buena opinión por parte de los alumnos y una idea clara de lo que es calidad.

Grupo 1° "B". Se aplicó arriba de 9. Excelentes comentarios de parte de los alumnos.

Grupo 1° "X". Se aplicó arriba de 8.5. Buena opinión de los alumnos.

Grupo 1° "W". Se aplicó bien al principio, pero no hubo reforzamiento. No se le dio seguimiento a los compromisos. La opinión de los alumnos es de regular a mala. Sus comentarios no demuestran involucramiento.

Grupo 1° "C". Se aplicó "tímidamente", posiblemente "algunos comentarios por algún maestro". El alumno no externa una idea clara de lo que es calidad.

Grupo 1° "D". Se aplicó arriba de 6, ya que no lo llevó formalmente el responsable directo, pero sí los profesores de apoyo. Los alumnos tienen un concepto impreciso de calidad, sin embargo, exteriorizan muy buena opinión del resto de los aspectos del programa, sobre todo de compromisos y su seguimiento.

Grupo 1° "Z". Se aplicó arriba de 7. Se llevó el programa pero no hubo refuerzo. Está dividida la opinión de los alumnos en cuanto a la ayuda que les brindó, sin embargo, coinciden que se les ayudó de poco a mucho.

Grupo 1° "J". Se aplicó arriba de 8. No hubo refuerzo. Los comentarios de los alumnos no muestran entusiasmo, la mayoría ni los exteriorizan.

Grupo 1° "K". Se intentó aplicar el programa, pero los alumnos demuestran mucha apatía para hacer comentarios. Los pocos que hacen dicen que si les sirvió el programa.

Grupo 1° "S". Se aplicó arriba de 8.5. Obtuvo buena acogida por parte de los alumnos, exteriorizan buenos comentarios y opiniones en cuanto a la mejoría que experimentaron.

Grupo 1° "T". Se llevó al inicio pero no hubo refuerzo. En general hay pocos pero buenos comentarios y opiniones en cuanto a que les ayudó el programa.

Del cuestionario "Programa de calidad en el aula" aplicado en mayo de 1999, a alumnos de primer semestre de la FCA-UABC basado principalmente en la observación directa de los participantes en el proyecto, de los puntos que comprenden el programa, se obtuvo el siguiente resultado:

1. Concienciación hacia la calidad:

1.a) ¿Se informó al grupo de la importancia de actuar con calidad?

Si:	192	90.57%
No:	11	5.18%
No contestó:	9	4.25%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

1.a.1.	Me motivó a ser mejor y/o actuar con más calidad:	90	44.55%
--------	---	----	--------

1.a.2.	Me ayudó a tener mejor desarrollo/ desempeño:	36	17.82%
1.a.3.	A ver mejores opciones/valorar más mis trabajos/a que hubiera más respeto/ a valorar cada momento.	4	1.98%
1.a.4.	No me ayudó	3	1.48%
1.a.5.	No hizo comentarios	69	34.16%

1.b. ¿Se informó a cada alumno la importancia de convertirse en una persona de calidad?

Si:	178	83.96%
No:	21	9.91%
No contestó:	13	6.13%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

1.b.1.	Me concienció hacia la calidad:	50	23.58%
1.b.2.	Haciendo que me superara:	20	9.43%
1.b.3.	Me dio una actitud de hacer lo mejor posible todo:	17	8.02%
1.b.4.	Cambiándome la forma de pensar y/o actuar:	16	7.55%
1.b.5.	Me ayudará en el futuro/me ayudó a fijar metas/me concienció de mi compromiso para con la sociedad:	13	6.13%
1.b.6.	No me ayudó:	1	0.47%
1.b.7.	No hizo comentarios:	95	44.81%

1.c. ¿Se informó al grupo lo que espera la sociedad del nuevo tipo de profesionistas?

Si:	158	74.53%
No:	37	17.45%
No contestó:	17	8.02%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

1.c.1.	A entender lo que espera la sociedad del profesionista:	35	16.51%
1.c.2.	A tener un mejor desempeño:	22	10.38%
1.c.3.	A mejorarme cada día:	14	6.60%
1.c.4.	A fijarme objetivos/a tener mayor confianza en mi/a cumplir con los requisitos/me impulsó a dar lo mejor de mí:	15	7.08%
1.c.5.	No se informó:	1	0.47%
1.c.6.	No hizo comentarios	125	58.96%

De los tres puntos anteriores podemos deducir que si trató de concienciarse a los alumnos hacia la calidad, ya que el 90.57% dijo que se les informó de la importancia de actuar con calidad, casi al 84% de la importancia de convertirse en una persona de calidad y al 74.53% lo que espera la sociedad del nuevo tipo de profesionistas.

Al analizar los comentarios vertidos por los alumnos acerca de las cuestiones anteriores, vemos que a un número importante de ellos sí les concienció.

Y como tercera conclusión es que al menos al inicio del semestre la mayoría de los grupos sí iniciaron con el programa.

## 2. Expectativas respecto a la universidad.

2.a) ¿Se determinaron las expectativas del alumno al venir a la universidad?

Si:	169	79.72%
No:	28	13.20%
No contestó:	15	7.08%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

2.a.1.	A tener una mejor actitud hacia la escuela:	25	11.79%
2.a.2.	A entender a que vengo a la escuela:	18	8.49%
2.a.3.	A tener una mejor actitud hacia la vida:	14	6.60%
2.a.4.	A cumplir objetivos y/o metas:	10	4.72%
2.a.5.	A tener más empeño y dedicación:	10	4.72%
2.a.6.	A tener una mejor actitud hacia el futuro/ a ver que se cumplió y que no:	8	3.77%
2.a.7.	No hizo comentarios	127	59.90%

2.b) ¿Anotó el alumno sus expectativas?

Si:	82	38.68%
No:	116	54.72%
No contestó:	14	6.60%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

2.b.1.	A tenerlo presente:	9	4.25%
2.b.2.	Si me ayudó:	5	2.36%

2.b.3.	A tener mejores expectativas/hizo que me sintiera orgulloso de cumplir/ que meditara sobre el futuro:	14	6.60%
2.b.4.	No me ayudó/ no lo hice por error de mi parte:	3	1.42%
2.b.5.	No hizo comentarios:	181	85.38%

De los dos puntos anteriores podemos deducir que si se definieron las expectativas de los alumnos respecto a la universidad, pues el 79.72% las determinó, pero sólo el 38.68% las anotó. El programa dice que el alumno debe anotar en su cuaderno estas expectativas y la mayoría no lo hizo y por este sólo hecho, le resta fuerza al programa.

Al analizar los comentarios acerca de las expectativas respecto a la universidad, el 40% dice que les ayudó. Es importante destacar que no hubo un solo comentario desfavorable. Referente a anotarlas en su cuaderno, sólo el 14.62% hizo comentarios, de los cuales el 90% dice que sí les ayudó.

### 3. Expectativas respecto a la materia.

#### 3.a. ¿Se determinaron las expectativas del alumno respecto a las materias?

Si:	146	68.87%
No:	47	22.17%
No contestó:	19	8.96%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

3.a.1.	A cumplir objetivos:	17	8.02%
3.a.2.	Me hizo más accesible los conocimientos/logré mejor aprovechamiento:	14	6.60%
3.a.3.	A fijar objetivos:	13	6.13%
3.a.4.	Hice mejores tareas/ a aplicar conocimientos/ ayudarnos como grupo:	8	3.77%
3.a.5.	No hizo comentarios:	160	75.47%

#### 3.b. ¿Se relacionaron las materias entre sí y con el propósito del punto dos?

Si:	144	67.92%
No:	40	18.87%
No contestó:	28	13.21%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

3.b.1.	A entender la relación:	24	11.32%
--------	-------------------------	----	--------



3.b.2.	Entender porque son necesarias las materias:	11	5.19%
3.b.3.	Vi aplicaciones prácticas/ entender el semestre:	4	1.89%
3.b.4.	No me ayudó/no se relacionan:	2	0.94%
3.b.5.	No hizo comentarios:	171	80.66%

Alrededor del 68% de los alumnos definieron sus expectativas respecto a la materia y su relación con otras.

Al analizar los comentarios vertidos por los alumnos acerca de las cuestiones anteriores, el 24% hizo comentarios referentes a las expectativas, diciendo que les ayudó. Aquí también es importante destacar que no hubo un solo comentario desfavorable. Referente a la relación entre las materias, sólo el 19.34% hizo comentarios, de los cuales el 95% dice que si le ayudó.

Sigue aplicándose el programa, pero en menor escala que en los apartados 1. y 2.

#### 4. Plan de clases semestral.

4.a. ¿Comentaron los maestros con el grupo el plan de clases del semestre?

Si:	183	86.32%
No:	13	7.55%
No contestó:	16	6.13%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

4.a.1.	Conocer el orden de los temas:	29	13.64%
4.a.2.	Con el control de los temas:	16	7.55%
4.a.3.	A investigar por mi cuenta:	14	6.60%
4.a.4.	A Organizarme/a administrar mi tiempo:	13	6.13%
4.a.5.	Me ayudó:	9	4.25%
4.a.6.	Algunos maestros lo cambiaron/ lo comentaron:	2	0.94%
4.a.7.	No me ayudó:	1	0.47%
4.a.8.	No hizo comentarios:	128	60.38%

4.b. ¿Se especificó un calendario de actividades en cada materia?

Si:	169	79.72%
No:	28	13.20%
No contestó:	15	7.08%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

4.b.1.	Me ayudó a organizarme:	50	23.58%
--------	-------------------------	----	--------

4.b.2.	Me ayudó:	15	7.08%
4.b.3.	A ser responsable/a valorarme y ser autosuficiente:	6	2.83%
4.b.4.	Sólo en una materia/no en todas se hizo	5	2.36%
4.b.5.	No me ayudó:	6	2.83%
4.b.6.	No hizo comentarios:	130	61.32%

El 86.32% dijeron que los maestros comentaron con el grupo el plan de clases y el 79.72% que se especificó un calendario de actividades.

Sobre los comentarios de los alumnos, alrededor del 39% los hicieron sobre las dos cuestiones anteriores. Sobre el plan de clases sólo un alumno (1.19%) de los que opinaron, dice que no le ayudó, pero del calendario el 7.31% dijeron que les ayudó.

Se incrementó la aplicación del programa, probablemente a que como consecuencia del mismo, la Dirección incluyó este punto como obligatorio para todos los maestros de la Facultad.

#### 5. Impartición de la clase.

5.a. ¿Cuántos maestros tenían un plan para la impartición de la materia? (Son seis maestros en primer semestre)

Profr.	1	2	3	4	5	6	No contestó
Alumnos	4	5	11	27	20	110	35
Porcentaje	1.89%	2.36%	5.18%	12.74%	9.43%	51.89%	16.51%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

5.a.1.	Por el orden seguido:	22	10.63%
5.a.2.	A determinar expectativas	13	6.28%
5.a.3.	A investigar lo que se va a ver:	10	4.83%
5.a.4.	A desarrollarme/a que todo se hiciera más fácil:	13	6.28%
5.a.5.	Algunos profesores no respetaron el orden:	1	0.48%
5.a.6.	No hizo comentarios:	148	71.50%

5.b. ¿Te ayudó que existiera un plan?

Si:	172	81.13%
No:	10	14.62%
No contestó:	30	4.25%
Total:	212	100.00%

El 74.06% dicen que cuatro o más maestros tenían plan para impartir su clase, y de ellos el 51.89% comenta que todos los maestros tenían un plan y el 81.13% dice que le ayudó que existiera un plan.

Sobre los comentarios el 30% los hicieron, expresando que sí les ayudó, excepto uno, comentando que algunos de los profesores no respetaron el orden.

Aquí también se percibe un incremento en la aplicación del programa y es probable que, como en el punto anterior, sea por su obligatoriedad para todos los profesores.

## 6. Literatura de apoyo.

### 6.a. ¿Se recomendó literatura de apoyo para normar criterio?

Si:	159	75.00%
No:	31	14.62%
No contestó:	22	10.38%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

6.a.1.	A ampliar mi criterio:	15	7.08%
6.a.2.	A aprender más cosas/ cosas nuevas:	14	6.60%
6.a.3.	Me ayudó:	11	5.19%
6.a.4.	Me facilitó la búsqueda de información/comparar opiniones de diferentes autores/hacer mejor las cosas:	12	5.66%
6.a.5.	No me ayudó:	3	1.42%
6.a.6.	No hizo comentarios:	157	74.06%

El 75% señala que se les recomendó literatura de apoyo.

El 25.94% externa comentarios, de los cuales 94.45% dicen que esto les ayudó y el resto que no.

Este es uno de los puntos más importantes del programa y en el que más profesores deben estar involucrados (tres por grupo). Por los comentarios favorables vertidos, sí les ayuda que les recomienden literatura de apoyo.

### 7. Comentó el alumno el material de clase y de apoyo y exteriorizó sus opiniones y/o conclusiones.

Si:	143	67.45%
No:	45	21.23%
No contestó:	24	11.32%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

7.1.	A tener una mejor comprensión:	10	4.72%
7.2.	En mi desarrollo y formación:	10	4.72%

7.3.	Se comentaron conclusiones/ conocimos otros puntos de vista:	10	4.72%
7.4.	Me dio confianza de expresar mis opiniones	8	3.77%
7.5.	A fortalecer conocimientos	6	2.83%
7.6.	No se dio en todas las materias:	4	1.89%
7.7.	No me sirvió:	1	0.47%
7.8.	No hizo comentarios:	163	76.89%

El 67.45% señala que comentó el material y exteriorizó opiniones.

El 23.58% externa comentarios, de los cuales el 90% opina que si les ayudó, el 8% que no se dio en todas las materias y un alumno (2%) dice que no le sirvió.

8. ¿Se estimuló a los alumnos a actuar con ética, a no copiar, no mentir, cumplir a tiempo, ser pulcros, etc.?

Si:	154	72.64%
No:	37	17.45%
No contestó:	21	9.91%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

8.1	Me hizo más responsable/de mayor calidad	23	10.85%
8.2	A ser honesto:	13	6.13%
8.3	A ser mejor persona:	12	5.66%
8.4	A reafirmar mi ética/a tomar conciencia/a no destruirme:	9	4.25%
8.5	No me ayudó:	2	0.94%
8.6	No hizo comentario:	153	72.17%

El 72.64% señala que se le estimuló a actuar con ética.

El 27.83% externa comentarios, de los cuales el 96.61% opina que si les ayudó y el 3.39 que no.

9. ¿Se disminuyó el valor al examen escrito?

Si:	124	58.49%
No:	53	25.00%
No contestó:	35	16.51%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

9.1.	Me despertó más interés en otras actividades:	19	8.96%
9.2.	Me concienció sobre otras formas de evaluación:	8	3.77%
9.3.	A mejorar mi calificación:	7	3.30%
9.4.	Trabajar más y no conformarme sólo con el examen:	6	2.83%
9.5.	A que el Profr. evaluara con otras opciones/a depender de mis conocimientos:	5	2.36%
9.6.	No me ayudó/se aplicó por presión:	5	2.36%
9.7.	No hizo comentarios:	162	7.64%

El 58.49% señala que se disminuyó el valor al examen escrito.

Del 23.59% que externa comentarios, el 90% opina que si les ayudó y el 10% que no les ayudó o que se aplicó por presión.

Este punto trata que los maestros busquen diferentes formas de evaluar, sobre todo estimulando el criterio. Debemos trabajar con los profesores para que encuentren formas alternativas de evaluación.

10. ¿Se concienció al alumno de su responsabilidad de conocerse a sí mismo y que podrá engañar a los demás pero a él no?

Si:	158	74.53%
No:	26	13.21%
No contestó:	28	12.26%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

10.1.	A ser sincero conmigo mismo:	20	9.432%
10.2.	Me ayudó:	12	5.66%
10.3.	Reforzándome/a darme cuenta de ello/a no engañar a la gente/a tener criterio propio/a entender que puedo lograr lo que me propongo:	9	4.25%
10.4.	No me ayudó:	3	1.42%
10.5.	No hizo comentario:	168	79.25%

El 74.53% señala que se concienció de que no puede engañarse a sí mismo.

Del 20.75% que exteriorizó comentarios, el 93.2% opina que si le ayudó y el 6.8% que no.

Este punto trata sobre formación axiológica. A partir de segundo semestre la materia de valores fue obligatoria.

11. Compromisos.

11.a. ¿Se les solicitó a los alumnos que hicieran compromisos de mejora?

Si:	171	80.66%
No:	14	6.60%
No contestó:	27	12.74%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11.a.1.	A fijar objetivos/ser mejor:	22	10.38%
11.a.2.	A cumplir:	21	9.91%
11.a.3.	A superarme:	8	3.77%
11.a.4.	A concientizarme:	7	3.30%
11.a.5.	A vencer debilidades y errores/a aprender de los demás/a mejorar mi carácter:	6	2.83%
11.a.6.	Nunca/no me ayudó:	3	1.42%
11.a.7.	No hizo comentarios:	145	68.40%

11.b. ¿Se formaron equipos de seguimiento de compromisos?

Si:	108	50.94%
No:	77	36.32%
No contestó:	27	12.74%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11.c. ¿Se le dio seguimiento al compromiso?

Si:	115	54.25%
No:	65	30.66%
No contestó:	32	15.09%
Total:	212	100.00%

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11.b.1.	A comprometerme con los demás:	12	5.66%
11.b.2.	A tener más seriedad/a conocer mejor a mis compañeros/a aprender de los demás/a cumplir:	22	10.38%
11.b.3.	A trabajar en equipo:	1	0.47%
11.b.4.	No hubo:	5	2.36%
11.b.5.	No me ayudó:	1	0.47%
11.b.6.	No hizo comentarios:	171	80.66%

El 80.66% señaló que se les solicitó que hicieran compromisos de mejora, pero sólo el 50.94% dice que se formaron equipos de seguimiento y el 54.25% que se les dio seguimiento.

Del primer punto, el 31.6% realizó comentarios, de los cuales el 95.5% exterioriza que le ayudó el hacer compromisos y el 4.5% que no. En lo referente al seguimiento de los compromisos, sólo el 19.33% hizo comentarios, de los cuales el 97.6% dice que si le ayudó y el 2.4% que no.

De los tres puntos anteriores podemos deducir que sí se les solicitó que hicieran compromisos de mejora, pero hubo poco seguimiento, por lo que falta que más profesores promuevan se les dé seguimiento.

Como resultado global, al aplicarse el cuestionario del "Programa de calidad en el aula" a un universo de 212 alumnos, en donde en trece preguntas se cuestiona de que manera les ayudó cada uno de los puntos de dicho programa, el número mayor de alumnos que dijeron que no les ayudó fue de seis en la pregunta 4.b. El total que manifestó que no les ayudó el programa, por preguntas fue: en cuatro preguntas uno manifestó que no le sirvió, en dos preguntas dos así lo hicieron notar, en cinco preguntas tres dijeron que no les ayudó, en una pregunta cinco así lo afirmaron y en una más seis exteriorizaron que no les ayudó. De los que expresan comentarios, quienes dicen que sí les ayudó el programa nunca es menor al 90%.

En cuanto a los alumnos que se abstuvieron de hacer comentarios, nos indica que tienen deficiencias para redactar sus ideas o que el cuestionario estaba demasiado largo.

#### RESULTADOS SOBRE LA ENCUESTA PRE Y POST APLICADA A LOS DOCE GRUPOS

En la tabla No. 2 presentamos el resultado obtenido al comparar el pre test con el post test de 20 de las 80 preguntas, las cuales están relacionadas

Analizando las respuestas totales con relación a sí mismas encontramos que de 20 preguntas a que se refieren este apartado en 12 hubo mejoría, en cuatro no hubo cambio y en cuatro hubo retroceso.

Al comparar el resultado del grupo control con relación a sí mismo vemos que en 8 hubo mejoría y en 12 retroceso,

Al comparar el total con el grupo control vemos que en 14 el total fue mejor o empeoró menos y en seis fue mejor el grupo control

En la tabla No. 3 presentamos el resultado obtenido al comparar el pre test con el post test de 23 de las 80 preguntas, las cuales están relacionadas con la hipótesis No. 2.

Analizando las respuestas totales con relación a sí mismas encontramos que de 23 preguntas a que se refieren este apartado, en 11 hubo mejoría, en cuatro no hubo cambio y en ocho hubo retroceso.

Al comparar el resultado del grupo control con relación a sí mismo vemos que en 14 hubo mejoría y en nueve retroceso,

Al comparar el total con el grupo control vemos que en 11 el total fue mejor o empeoró menos, en 10 fue mejor o empeoró menos el grupo control y en dos fueron iguales.

En la tabla No. 4 presentamos el resultado obtenido al comparar el pre test con el post test de 21 de las 80 preguntas, las cuales están relacionadas con la hipótesis No. 3.

Analizando las respuestas totales con relación a sí mismas encontramos que de 21 preguntas a que se refieren este apartado, en 15 hubo mejoría, en tres no hubo cambio y en tres hubo retroceso.

Al comparar el resultado del grupo control con relación a sí mismo vemos que en 13 hubo mejoría, en dos no hubo cambio y en seis retroceso,

Al comparar el total con el grupo control vemos que en 10 el total fue mejor o empeoró menos, en nueve fue mejor el grupo control y en dos fueron iguales.

En este apartado el grupo control inició con una actitud mejor al total y en general se incrementó en el post test.

En la tabla No. 5 presentamos el resultado obtenido al comparar el pre test con el post test de 16 de las 80 preguntas, las cuales están relacionadas con la hipótesis No. 4.

Analizando las respuestas totales con relación a sí mismas encontramos que de 16 preguntas a que se refieren este apartado, en seis hubo mejoría, en tres no hubo cambio y en siete hubo retroceso.

Al comparar el resultado del grupo control en relación consigo mismo vemos que en nueve hubo mejoría, en tres no hubo cambio y en cuatro retroceso.

Al comparar el total con el grupo control vemos que en siete el total fue mejor o empeoró menos, en seis fue mejor el grupo control y en tres fueron iguales.



## CAPITULO V

### DISCUSIÓN

#### Interpretación de los resultados

Aún hoy en día no es factible aplicar el programa en toda su dimensión, ya que no se cuenta con una planta comprometida cien por ciento con la calidad, incluso hay algunos maestros que están en contra, aduciendo que la calidad es para los japoneses o alemanes y no para los mexicanos, pero son buenos profesores en su área. En conclusión, no todos los profesores de primer semestre aplicaron el programa de calidad en el aula.

Como lo comenta Froiland, P., (Julio de 1993, Págs. 52-56) y Rábago del Villar y López Rosales (Marzo de 2001, Págs. 23-24), encontramos que son los profesores quienes más se oponen a la filosofía de calidad, ya que los alumnos lo aceptan sin mayor discusión.

Detectamos que el programa de calidad en el aula apoya lo expuesto por Deming, W. E., (1992, Págs. 4 y 46) referente a que los alumnos universitarios pueden eliminar el miedo a las calificaciones, ya que comentan que estas no reflejan lo aprendido.

De conformidad con sus comentarios, al 90% o más de los alumnos el "Programa de calidad en el aula" les ayudó de diferentes maneras a ser mejores estudiantes.

## Conclusiones

Para obtener las conclusiones, primero comparamos el pre test con los post test de la totalidad de cuestionarios que se aplicaron y después los resultados del grupo al que no se aplicó el programa de calidad, y que por lo tanto, hace las veces de grupo control, con los resultados arrojados por el total.

De conformidad con las observaciones y comentarios de los miembros participantes en el proyecto, los resultados obtenidos confirman las hipótesis, situación que se reafirma al analizar y comparar los cuestionarios pre y post test.

Hipótesis 1. Habrá un cambio positivo de actitud general del alumno frente al aprendizaje, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

Se alcanza a percibir que hay un cambio positivo, mismo que se debe a la aplicación del programa de calidad, ya que además de lo comentado anteriormente en este capítulo, las respuestas del total fueron superiores a las del grupo control.

En la tabla No. 2, al comparar resultados se demuestra que hay un cambio positivo en la actitud general y que el programa de calidad influyó, ya que el mejoramiento fue mayor en el total que en el grupo control,

Hipótesis 2. Habrá un cambio positivo de actitud del alumno frente a la cultura de calidad con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

En la tabla No. 3, al comparar resultados se concluye que se logra incrementar la importancia de la cultura de calidad y que el programa de calidad influyó, toda vez que el mejoramiento fue mayor en el total que en el grupo control.

Hipótesis 3. Habrá un cambio positivo en el campo axiológico del alumno, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

En la tabla No. 4 presentamos el resultado del total, obtenido del pre con el post test de 21 de las 80 preguntas y muestra que se logra incrementar el campo axiológico, al confrontar el cambio del resultado total con el del grupo control, se puede deducir que el programa de calidad también influyó en el cambio, toda vez que demuestra que el mejoramiento fue mayor en el total que en el grupo control:

Hipótesis 4. Habrá un cambio positivo frente al miedo a reprobado, con la aplicación del programa de calidad total en el aula.

En la tabla No. 5 se presentan los resultados obtenidos del pre con el post test de 16 de las 80 preguntas y muestra que se logra disminuir el miedo a reprobado a través de los exámenes

tradicionales, asimismo, los estudiantes manifiestan su comprensión de otras formas de evaluar. Se puede deducir que el programa de calidad influyó en el cambio, toda vez que demuestra que el mejoramiento fue mayor en el total que en el grupo control.

Encontramos otras situaciones importantes de mencionar, tal como: el programa de calidad no es suficiente para "competir" contra otras actividades o motivaciones que impulsan a los jóvenes a actuar. Entre los profesores que participaron en el programa se notó que mejoraron el tiempo dedicado a la preparación de su clase. Sin embargo, entre los alumnos se detectó que le dedican más tiempo a ver televisión; le dan menor valor al daño, tanto físico como en su rendimiento, que le puede ocasionar beber; asisten menos a la biblioteca, le dan menor valor a los eventos culturales en su formación integral, el servicio social es una molestia, no tienen tiempo para leer y estudiar no requiere horario. Lo único positivo es la necesidad de aprender otro idioma.

## Recomendaciones

Con base en los resultados del estudio, a continuación se presentan algunas recomendaciones:

1. Continuar con el programa de calidad total en el aula en otro u otros semestres, ya que por lo corto del semestre no fue posible aplicar círculos de calidad en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje.
2. Realizar una investigación sobre el tema, en la que incluya también a estudiantes de nivel medio superior.
3. Implementar programas de capacitación docente en temas de productividad, tal como kambas, justo a tiempo, teoría de restricciones, administración y costeo basada en actividades, benchmarking, reingeniería, la propia calidad total, etc., para que promuevan su aplicación.
4. Impulsar el programa de técnicas de lectura, para aficionar tanto al maestro como a los alumnos en esta actividad.
5. Desarrollar actividades de aprendizaje que compitan con las otras formas en que consume su tiempo el alumno, como la televisión y los video-juegos o simplemente la apatía, etc.

Anexos

## GLOSARIO

Filosofía de calidad. Corriente filosófica que propugna la mejora continua, el trabajo con cero defectos y hacerlos bien a la primera y siempre.

Formación integral. Lograr que los alumnos adquieran una formación intelectual, humana, social y profesional.

Formación intelectual. Adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual (razonamiento y entendimiento).

Formación humana. Adquisición o fortalecimiento de actitudes del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo, que los maestros podemos ayudar a que se realice.

Formación social. Que el alumno desarrolle actitudes y habilidades que le permitan relacionarse y convivir con otras personas, e integrarse y formar parte de diversos grupos.

Formación profesional. Que el alumno desarrolle actitudes, valores y habilidades requeridas para su desempeño futuro.

Actitud. Disposición de ánimo.

Programa de calidad. Programa de sensibilización hacia la calidad y de calidad total.

## CITAS

1. Ishikawa, Ikauro, Que es el Control de Calidad: La Modalidad Japonesa, Ed. Norma, Colombia, Marzo de 1992.
2. Froiland, Paúl, TQM Invades Business Scholl, Revista Training, Julio de 1993, Págs. 52-56. 12.
3. Kohn, Alfie; Turning Learning Into a Business: Concerns About Total Quality; Revista Educational Leadership, Sept. 1993, Págs. 58-61.
4. Meisel, Steven y Seltzer, Joseph, Rethinking Management Education: a TQM perspective; La Salle University; Revista Journal of Management Education, Vol. 19, No. 1, Feb. 1995, Págs. 75-95.
5. Neves, Joao S. y Nakhai, Benham; The Baldrige Award Framework for Teaching Total Quality Management; Revista Journal of Education for Business, Nov/Dic, 93, Págs 121-125.
6. Corominas, Fernando, Como Educar a tus Hijos, Colección No. 4, Ser Familia., Ed. MiNos, México, 1991, Págs. 16-17
7. Bergan R. y Dunn A., Psicología Educativa, Ed. Limusa, México, 1992, Págs. 27-28.
8. Casanova, Elsa M., Para Comprender las Ciencias de la Educación, Ed. EVD, España, 1991, Pág. 31.
9. Patterson, C.H., Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación, Ed. El Manual Moderno, México, 1982, Pág. 115.
10. Patterson, C.H., obra citada, Págs. 315-316.
11. Patterson, C.H., obra citada, Pág. 318.
12. Patterson, C.H., obra citada, Pág. 321.
13. Bergan John R. y Dunn James A., Obra citada, Págs. 23-24.
14. Deming, W. Edwards, La Nueva Economía para la Educación, el Gobierno y la Industria, Apuntes de curso, 1992, Pág. 4.
15. Deming, W. Edwards, obra citada, Págs. 45 y 46.
16. Froiland, Paúl, 1993, obra citada, Págs. 52-56.
17. Meisel, Steven y Seltzer, Joseph, 1995, obra citada Págs. 75-95.
18. Kohn, Alfie; 1993, obra citada, Págs. 58-61.
19. Neves, Joao S. y Nakhai, Benham; 1993, obra citada, Págs. 121-125.
20. Deming, Edwards W., Obra citada, Págs. 27, 46, 81 y 83.
21. Rábago y del Villar, Revista Contacto, México, 2001, Págs. 23-24.

## Bibliografía

- Acle Tomasini, Alfredo. **Planeación Estratégica y Control Total de Calidad**, Ed. Grijalbo, México, 1990.
- Alreck, Pamela L., **The Survey Research Handbook**, Irwin, 1985.
- Arrona Hdz., Felipe de J. **Calidad, el secreto de la productividad**, Ed. Técnica, S.A., México, 1985.
- Barra, Ralph, **Círculos de Calidad en Operación**, McGraw Hill, México, 1992.
- Bergan John R. y Dunn James A., **Psicología Educativa**, Ed. Limusa, México, 1992.
- Bogdan Robert, C. and Biklen, Sari Knopp Biklen, **Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods**, Allyn and Bacon, 2a. Ed. 1992.
- Crosby, Philip, **Calidad sin Lágrimas**, CECSA, México, 1992
- Crosby, Philip, **La Calidad no Cuesta**, CECSA, México, 1992
- Casanova, Elsa M., **Para Comprender las Ciencias de la Educación**, Ed. EVD, España, 1991.
- Corominas, Fernando, **Como Educar a tus Hijos**, Colección No. 4, Ser Familia., Ed. MiNos, México, 1991.
- Deming, Edward, **La Nueva Economía para la Educación, el Gobierno y la Industria**, México, Memoria de Curso, 1992.
- Froiland, Paúl, **TQM Invades Business Scholl**, Revista Training, Julio de 1993.
- Gay, L. R., **Educational Research. Competencies for Analysis and Application**, Macmillan Pubishing Company, Ltd., 4a., Ed., 1992.
- Gay, L. R., **Educational Evaluation and Measurement. Competencies for Analysis and Application**, Bell and Howell Co., 2a. Ed., 1985.
- Goldratt, Eliyahu y Cox, Jeff, **La Meta, un Proceso de Mejora Continua**, North River Press, E.U., 1986.



- Goldratt, Eliyahu y Fox, Robert, **La Carrera**, Ed. Castillo, México, 1992.
- Gutiérrez, Mario, **Administrar para la Calidad, Conceptos Administrativos del Control Total de Calidad**, Ed. Limusa, México, 1994.
- Ishikawa, Ikauro, **Que es el Control de Calidad: La Modalidad Japonesa**, Ed. Norma, Colombia, Marzo de 1992.
- Kelly, Michel R., **Manual de Solución de Problemas para el Mejoramiento de la Calidad**, Ed. Panorama, México, 1992.
- Kohn, Alfie, "Turning Learning Into a Business: Concerns About Total Quality," **Revista Educational Leadership**, Sept. 1993.
- Kras, Eva, **La Administración Mexicana en Transición**, Ed. Iberoamérica, México, 1991.
- Kras, Eva S. de, **Cultura Gerencial**, Ed. Iberoamérica, México, 1990.
- Meisel, Steven y Seltzer, Joseph, "Rethinking Management Education: a TQM Perspective," La Salle University, **Revista Journal of Management Education**, Vol. 19, No. 1, Feb. 1995.
- Neves, Joao S. y Nakhai, Benham, "The Baldrige Award Framework for Teaching Total Quality Management", **Revista Journal of Education for Business**, Nov/Dic, 93.
- Palacios, Jesús, **La Cuestión Escolar: Críticas Alternativas**, Ed. Laia, Barcelona, 1978.
- Patterson, C.H., **Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación**, Ed. El Manual Moderno, México, 1982.
- Pliego, María, **Valores y Autoeducación**, Ed. MiNos, México, 1991.
- Price, Frank, **Calidad Permanente Usando el Método Deming**, Ed. Norma, Colombia,
- Rábago del Villar, Fernando y López Rosales, Luis, **Revista Contacto**, Marzo de 2001, México.
- Rodríguez Combeller, Carlos et al., **Hágalo Bien Desde el Principio**, Ed. Diana, México, 1991.

Rodríguez, Mauro, **Los Valores: Clave de la Excelencia**, McGraw Hill, México, 1993.

Urteaga, Jesús, **Siempre Alegres, para Hacer Felices a los Demás**, Ed. MiNos, México, 1991.

Walton, Marie, **Como Administrar con el Método Deming**, Ed. Norma, Colombia, 1992.

Wiersma, William, **Research Methods in Education: an Introduction**, Allyn and Bacon, 6a. Ed., 1995.

Zarzar Charur, Carlos, **Habilidades Básicas para la Docencia, una Guía para Desempeñar la Labor Docente en Forma más Completa y Enriquecedora**. Ed. Patria, México, 1993.

## Índice de anexos y tablas

Anexo # 1. Cuestionario "Programa de calidad en el aula" aplicado en mayo de 1999 a alumnos de primer semestre de la FCA-UABC:	45
Anexo # 2. Cuestionario para aplicarse al inicio y a la conclusión del semestre	47
Anexo # 3. Comparación de pregunta por pregunta del resultado total y con el grupo control, por hipótesis	50
Tabla No. 1. Resultado de la aplicación de los cuestionarios de apreciación sobre el grado de aplicación del programa de calidad en el aula.	58
CONCLUSIONES SOBRE LA ENCUESTA PRE Y POST APLICADA A LOS DOCE GRUPOS	
Tabla No. 2. Aprendizaje, criterio y creatividad	59
Tabla No. 3. Responsabilidad, visión y superación	59
Tabla No. 4. Resultados, mejoría y calificación	60
Tabla No. 5. Evaluación, humildad y desarrollo	61

Anexo # 1

Cuestionario "Programa de calidad en el aula" aplicado en mayo de 1999 a alumnos de primer semestre de la FCA-UABC:

1. Concienciación hacia la calidad:

1.a) ¿Se informó al grupo de la importancia de actuar con calidad?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

1.b. ¿Se informó a cada alumno la importancia de convertirse en una persona de calidad?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

1.c. ¿Se informó al grupo lo que espera la sociedad del nuevo tipo de profesionistas?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

2. Expectativas respecto a la universidad.

2.a) ¿Se determinaron las expectativas del alumno al venir a la universidad?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

2.b) ¿Anotó el alumno sus expectativas?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

3. Expectativas respecto a la materia.

3.a. ¿Se determinaron las expectativas del alumno respecto a las materias?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

3.b. ¿Se relacionaron las materias entre sí y con el propósito del punto dos?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

4. Plan semestral.

4.a. ¿Comentaron los maestros con el grupo el plan de clases del semestre?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

4.b. ¿Se especificó un calendario de actividades en cada materia?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

5. Impartición de la clase.

5.a. ¿Cuántos maestros tenían un plan para la impartición de la materia?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

5.b. ¿Te ayudó que existiera un plan?

6. Literatura de apoyo.

6.a. ¿Se recomendó literatura de apoyo para normar criterio?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

7. Comentó el alumno el material de clase y de apoyo y exteriorizó sus opiniones y/o conclusiones.

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

8. ¿Se estimuló a los alumnos a actuar con ética, a no copiar, no mentir, cumplir a tiempo, ser pulcros, etc.?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

9. ¿Se disminuyó el valor al examen escrito?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

10. ¿Se concienció al alumno de su responsabilidad de conocerse a sí mismo y que podrá engañar a los demás pero a él no?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11. Compromisos.

11.a. ¿Se les solicitó a los alumnos que hicieran compromisos de mejora?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11.b. ¿Se formaron equipos de seguimiento de compromisos?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

11.c. ¿Se le dio seguimiento al compromiso?

Te ayudó a ser mejor estudiante. ¿De qué manera?

Anexo # 2

Cuestionario para aplicarse al inicio y a la conclusión del semestre:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN

Estimado alumno:

El siguiente cuestionario tiene como objeto explorar la actitud que tenemos los universitarios respecto a diversos aspectos culturales de nuestra vida cotidiana. Nos interesa conocer tu punto de vista y agradecemos de antemano tu colaboración.

No hagas ninguna anotación en el cuestionario. Utiliza la hoja de respuestas adjunta,

Es importante que contestes a todas las preguntas. Encierra en un círculo el número de la escala que muestre en qué medida estás de acuerdo con lo que se dice en los enunciados siguientes.

1. Estoy totalmente de acuerdo
2. Estoy parcialmente de acuerdo
3. Me es indiferente
4. Estoy parcialmente en desacuerdo
5. Estoy totalmente en desacuerdo

\*\*\*\*\*

1. Mi aprendizaje depende del maestro
2. Las calificaciones reflejan de manera exacta los conocimientos de los estudiantes
3. La única función de la escuela es la transmisión de conocimientos.
4. El trabajo en equipo ayuda a mi aprendizaje.
5. Los alumnos deben estudiar exclusivamente los apuntes que el maestro les proporciona.
6. El trabajo en equipo solo sirve para perder el tiempo.
7. Los estudiantes tienen capacidad para evaluar su propio aprendizaje.
8. En la biblioteca hay más información que en los apuntes de clase.
9. Todos los estudiantes aprenden de la misma manera.
10. Me gusta cuestionar el valor de los conocimientos que encuentro en los libros.
11. Los maestros permiten a los alumnos ser creativos.
12. Solamente el maestro tiene capacidad para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
13. La formación integral de un ser humano es responsabilidad de la universidad.
14. Las evaluaciones son instrumentos que me ayudan en mi formación profesional.

15. Los maestros no son los responsables directos de mi aprendizaje.
16. Yo tengo capacidad para aprender por mí mismo.
17. No puedo delegar la responsabilidad de aprender.
18. Los maestros permiten a los alumnos ser críticos.
19. No se puede cambiar la educación tradicionalista.
20. La escuela no desarrolla la creatividad del alumno.
21. Lo hecho en México está bien hecho.
22. Algunas chicanadas tienen altos componentes de ingenio y creatividad.
23. Los mexicanos podemos mejorar nuestra actitud hacia la calidad.
24. No me gusta participar en concursos de creatividad.
25. El alumno debe superar al maestro.
26. El trabajo en equipo no mejora la calidad del producto final.
27. Es mejor hacer las cosas siempre igual.
28. Las chicanadas pueden constituir una innovación tecnológica.
29. La filosofía de calidad es aplicable a todas las esferas de mi vida privada y profesional.
30. Los seres humanos deben desarrollar todos sus talentos.
31. Los errores no son derrotas totales, sino experiencias de aprendizaje.
32. En la calidad se busca la perfección.
33. La calidad tiene que buscarse de manera constante.
34. Nunca hay tiempo para hacer las cosas bien, pero siempre hay tiempo para hacerlas dos veces.
35. Lo barato cuesta caro.
36. Lo importante es vender, no la calidad del producto.
37. Las buenas calificaciones reflejan la calidad del estudiante.
38. Los estudiantes no pueden mejorar el desempeño de los maestros.
39. Nuestro país debe seguir importando ciencia y tecnología.
40. Los clientes pequeños no son tan importantes como los clientes grandes.
41. Es bueno preguntarse al final del día que puedo hacer mejor mañana.
42. Las artes son la expresión del alma.
43. No me gusta mejorar los espacios físicos que me rodean.
44. Lo importante es el trabajo, no el aspecto del área del trabajo.
45. La apreciación de la belleza en la naturaleza hace mejores a los hombres.
46. La aceptación de la injusticia sobre otros, hace in justos a los hombres.
47. El fin justifica los medios.
48. Donde no hay, lo que hay es bueno.
49. Reconocer la propia ignorancia permite avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos.
50. Me interesa la felicidad y el bienestar de los demás.
51. Los estudiantes no tenemos responsabilidades sociales.
52. La música clásica estimula la creatividad humana.
53. No es importante reconocer el trabajo de los demás.
54. De todas las personas se puede aprender algo.
55. Da más de lo que prometes.

56. Compartir el conocimiento puede mejorar a la sociedad.
57. La educación superior es más importante para los hombres que para las mujeres.
58. La sociedad ha ido perdiendo valores.
59. No vale la pena hablar de calidad.
60. La amistad es solo conveniencia.
61. Yo soy el responsable de la forma en que empleo mi tiempo.
62. Me gusta investigar en mi tiempo libre.
63. No es necesario planear mis actividades de estudio.
64. Es importante terminar lo que se empieza.
65. Los eventos culturales no son necesarios para un desarrollo integral.
66. En mis tiempos libres me gusta leer.
67. Me aburre ir a la biblioteca.
68. Mis amigos tienen la culpa de la forma en que pierdo el tiempo.
69. La falta de sueño no afecta la calidad de mi trabajo.
70. Me gusta más ver televisión que leer.
71. Los estudiantes deberían practicar algún deporte.
72. Pistear afecta mi salud y mi rendimiento.
73. Mente sana en cuerpo sano.
74. Los estudiantes deberían prestar servicio voluntario a la comunidad.
75. Es más interesante ver televisión que practicar algún deporte.
76. El servicio social es una molestia.
77. Los estudiantes universitarios deben saber otro idioma.
78. No tengo tiempo para leer.
79. El estudiar no requiere horario.
80. El tiempo libre no es para dedicarlo a actividades escolares.



### Anexo # 3

Comparación de pregunta por pregunta del resultado total y con el grupo control, por hipótesis:

#### Hipótesis No. 1

- MADM1. Disminuyó muy ligeramente la percepción de que el aprendizaje depende del maestro. En el grupo control se incrementó de que dependen del maestro.
- TEAA4. Hubo una pequeña disminución de que se aprende mejor trabajando en equipo, esto confirma que los alumnos de ciencias sociales tienden a ser más individualistas que los alumnos de ciencia exactas. Benítez, 1996. En el grupo control se disminuyó casi cuatro veces que el total, por lo que no saben trabajar en equipo.
- TEPT6. Aumentó quienes creen que el trabajo en equipo sólo sirve para perder el tiempo. En el grupo control hay un aumento casi del doble que en el total. Se agrava la situación, no saben trabajar en equipo.
- ECES7. Aumenta poco la autoestima de los estudiantes al confiar más en ellos mismos para poder autoevaluarse. En el grupo control aumento ligeramente superior al total, alcanzándolo.
- TEAM9. Aunque el cambio es pequeño, se incrementó quienes piensan que cada cual aprende de diferente manera. En el grupo control hubo más que se dieron cuenta que no todos aprenden de la misma manera, del 82.7% al 92%.
- MPAC11. Disminuyó significativamente la idea de que los maestros permiten a los alumnos ser creativos, al igual que en la pregunta anterior, creo que esto es muy grave. En el grupo control es mayor la disminución. Esto es grave.
- MRDA15. Se incrementó la idea de que los maestros no son los responsables directos del aprendizaje. En el grupo control hay un incremento mayor que en el total.
- YCAM16. No hay cambios en la idea de que cada cual tiene la capacidad de aprender por sí mismo. En el grupo control hay una disminución significativa, afectando la autoestima.
- NDRA17. Disminuyó muy ligeramente la creencia de que no se puede delegar la responsabilidad de aprender. En el grupo control hay una disminución sensible de que no se puede delegar.

- ENDC20. Incrementó apenas perceptible de que la escuela no desarrolla la creatividad del alumno, lo que reafirma las respuestas MPAC11 y MPSC18. En el grupo control hay una disminución sensible, por lo que aumentó los que creen que la escuela sí desarrolla la creatividad del alumno.
- LHMB21. Se incrementó el número de alumnos que piensan que los productos hechos en México están bien hechos. Esto de alguna manera nos explica que entendieron el concepto de calidad al manifestar que hay productos mexicanos que satisfacen sus expectativas y aumenta el sentimiento de solidaridad por lo mexicano. En el grupo control también se incrementó, aunque en menor grado. (5% vs. 2%)
- CHIC22. Se incrementa el valor del ingenio y de la creatividad de los mexicanos al reconocerlo en las chicanadas. En el grupo control disminuyó.
- MPMC23. Se mejora la ya altísima percepción de que podemos mejorar la actitud hacia a la calidad, mejorando la percepción de los mexicanos. En el grupo control disminuyó.
- CHIT28. Se incrementa ligeramente el valor de la innovación, confirmando la tendencia mostrada con CHIC22. En el grupo control le dan sensiblemente más valor a las chicanadas, negando de alguna manera lo que dijeron en la respuesta No. 22.
- CPCG40. Disminuyó aún más el ya bajísimo número de alumnos que consideran que los clientes pequeños no son tan importantes como los grandes. En el grupo control también disminuyó, aunque es mayor que el total.
- NIRT53. Se incrementó quienes piensan que es importante reconocer el trabajo de los demás. En el grupo control se incrementó 8% quienes dicen que no es importante.
- LASC60. Disminuyó aún más el bajo porcentaje de quienes creen que la amistad es sólo conveniencia. En el grupo control es mayor la mejoría.
- FSNA69. Se incrementó la percepción de que la falta de sueño no afecta la calidad del trabajo. En el grupo control hay una mejoría del 69% al 60%.
- PASR72. Disminuyó el porcentaje similar por quienes están de acuerdo y en desacuerdo y se incrementaron los indecisos acerca de la idea de que "pistear" afecta la salud y el rendimiento. En el grupo control sucede igual que con el total.
- TLNE80. Disminuye ligeramente la idea de que el tiempo libre no es para dedicarlo a actividades escolares. En el grupo

control sucede lo contrario, dándole más importancia a utilizar el tiempo libre en actividades ajenas a la escuela.

## Hipótesis No. 2

- FETC3. Muestra una comprensión ampliada del papel de la escuela, lo que tiende a reforzar la respuesta anterior. En el grupo control se incrementó el doble que en el total, alcanzándolo.
- AEAM5. Aunque no hubo diferencia entre quienes estaban de acuerdo, si hay un cambio importante entre quienes estaban totalmente en desacuerdo de que deben estudiar exclusivamente en los apuntes del maestro. Las causas probables son: primero, generalmente se obliga a los alumnos a tener un texto y en segundo lugar, dos de las materias más importantes (contabilidad y administración) se imparten con textos editados por maestros de la propia Facultad. En el grupo control sucede lo mismo.
- BMIA8. Al incrementarse ligeramente la preferencia de los estudiantes a utilizar apuntes de clases para estudiar en lugar de la información de la biblioteca, refuerza la respuesta a la pregunta AEAM5, aunque es alto por quienes prefieren a esta última. En el grupo control sucede lo mismo que en el total.
- MCVC10. Disminuyó significativamente a quienes les gusta criticar los conocimientos que encuentran en los libros, las razones pueden ser que el alumno se volvió menos crítico o tuvo más confianza en los textos utilizados. En ambos casos, creo que esto es grave. En el grupo control se incrementó el doble que en el total.
- FIRU13. No se modifica la idea de que la universidad es la responsable de la formación integral de los seres humanos. En el grupo control disminuye ligeramente esta idea.
- MPSC18. Al igual que en MPAC11, sienten una disminución en su libertad para criticar. En el grupo control es mayor la disminución de los que creen que no les permiten la crítica.
- NGPC24. Disminuyó ligeramente el bajo porcentaje de quienes no les gusta participar en concursos de creatividad. En el grupo control hay una mejoría sensible, por lo que los ven como algo positivo.
- ADSM25. Se incrementa poco el ya alto número de alumnos que piensan que deben superar al maestro. En el grupo control se incrementó en mayor nivel al total, lo que desde un principio era superior.

- IVNC36. Disminuyó el ya bajo porcentaje de quienes piensan que lo importante es vender no la calidad del producto. En el grupo control sucedió lo contrario.
- BCRC37. Hubo un salto muy importante de que las buenas calificaciones no reflejan la calidad del estudiante. En el grupo control también se incrementó, aunque en menor grado que en el total.
- ENMM38. Disminuyó aún más el ya bajísimo número de estudiantes que creen que no pueden mejorar el desempeño del maestro. En el grupo control se nota mejoría superior al total.
- QPHM41. Se incrementó en 1.8% el alto número de alumnos que piensan que es bueno preguntarse al final del día que se puede hacer mejor mañana. En el grupo control hay un incremento mayor e igualó al total.
- ASEA42. No hubo cambio en el ya alto número de alumnos que piensan que las artes son la expresión del alma. En el grupo control disminuyó.
- BNMH45. Hubo más que le dieron valor a la belleza en la naturaleza para formar mejores hombres, aumentando los que lo afirman y disminuyendo los que dicen que no. En el grupo control disminuyeron los indecisos y aumentaron tanto los que dicen que si como los que dicen que no.
- AIHI46. No hubo cambios perceptibles en el número, que es alto, de quienes aceptan que la injusticia en otros nos hace injustos. En el grupo control disminuyó la aceptación.
- MIFD50. Aunque sigue siendo alto, disminuye el sentimiento de solidaridad de interesarse por la felicidad y el bienestar de los demás, aunque también disminuye los que están en desacuerdo y se incrementan los indiferentes. En el grupo control disminuye sensiblemente los que están de acuerdo, de 93.3% a 84%, incrementándose los indiferentes.
- MCEC52. Se redujo muy levemente el porcentaje de alumnos que consideran que la música clásica estimula la creatividad. En el grupo control se incrementó del 6.7% al 32% quienes no están de acuerdo con que la música clásica estimula la creatividad.
- CCMS56. Se incrementó ligeramente la creencia de que compartir conocimientos puede mejorar la sociedad. En el grupo control lo mismo.
- EMIH57. Aumentó quienes creen en la igualdad de los géneros. En el grupo control fue mayor el aumento.
- LSPU58. No hubo cambio en el alto porcentaje que aprecian que la sociedad ha ido perdiendo valores. En el grupo control tampoco.

CNSN65. Se incrementó un poco más la actitud de que los eventos culturales son necesarios para un desarrollo integral. En el grupo control aumentó 12%, cerca de tres veces más.

MAIB67. Aumento no significativo de la ya baja actitud de asistir a la biblioteca. En el grupo control aumentó del 70% al 87.5%.

ESSM76. Aumentó significativamente la percepción de que el servicio social es una molestia. En el grupo control también aumentó, pero levemente. En el pre test la opinión era mejor en el total, en el post test es del grupo control.

### Hipótesis No. 3

CRCE2. Hubo un aumento significativo en la percepción de que las calificaciones no reflejan los conocimientos. En el grupo control se incrementó la mitad que en el total.

TENC26. Disminuye aún un poco más la ya baja idea de que el trabajo en equipo no mejora la calidad del producto. En el grupo control aumentó sensiblemente que el trabajo en equipo no mejora la calidad, lo que confirma que no aplicaron el programa.

EMSI27. Aunque sigue siendo muy bajo, se incrementó ligeramente el número de estudiantes que tienen la idea de que es mejor hacer las cosas siempre igual. En el grupo control hay notable mejoría, incluso superan en porcentaje al total.

FCTV29. Se incrementa significativamente la ya alta percepción de la calidad como algo aplicable en todas las esferas de la vida. En el grupo control se incrementó importantemente, pero sigue siendo menor al total.

ECBP32. Se reafirma la altísima tendencia de que en la calidad se busca la perfección, incrementándose levemente. En el grupo control disminuyó ligeramente, aunque es más alto que el total, sin embargo, esta disminución niega el objetivo de la calidad.

CBMC33. Se incrementa un poco más la ya alta percepción de que la calidad debe buscarse constantemente. En el grupo control disminuyó.

NTBV34. Se mejora levemente la tendencia balanceada de que no hay tiempo para hacer las cosas bien, pero siempre hay tiempo para hacerlas dos veces. En el grupo control empeora, negando la filosofía de calidad.

- LBCC35. Hay un ligero incremento en la alta idea de que lo barato sale caro. En el grupo control disminuye.
- PICT39. Aunque están divididas las opiniones, disminuyó ligeramente el número de alumnos que consideran que se debe seguir importando ciencia y tecnología. En el grupo control aumentó quienes piensan que se debe seguir importándose ciencia y tecnología.
- NGME43. Disminuyó aún más el pequeño número de alumnos a los que no les gusta mejorar los espacios físicos que les rodean. En el grupo control aumentó a los que no les gusta.
- ITAA44. Se incrementó el porcentaje de quienes creen que el área de trabajo es importante. En el grupo control disminuyó.
- FJLM47. Se incrementó el bajo número (de 33.6 a 42.2 %) de quienes creen que el fin no justifica los medios. En el grupo control hay una mejoría notable de que el fin no justifica los medios, igualando al total.
- NHLN48. Hay cambio pequeño acerca de que en donde no hay, lo que hay es bueno. En el grupo control no hay modificación.
- ENRS51. Se redujo el ya bajo número de estudiantes que sienten que no tienen responsabilidad social. En el grupo control también hay mejoría.
- TPAA54. Se incrementó ligeramente el elevado porcentaje de quienes creen que de todos se puede aprender algo. En el grupo control se incrementó del 93.3% al 96%
- OMLP55. Se incrementó levemente el sentimiento de dar más de lo que se promete. En el grupo control aunque se mejoró en los que están de acuerdo, del 65.5% al 68%, aumentó más los que no están de acuerdo, del 27.5% al 32%
- NVHC59. No hay cambio perceptible en el bajo número de quienes piensan que no vale la pena hablar de calidad. En el grupo control mejoró sustancialmente del 76.6% al 96%.
- MGIL62. Disminuyó la actitud de utilizar el tiempo libre en investigación. En el grupo control mejoró la actitud de utilizar el tiempo libre en investigación.
- NNPE63. Aunque es bajo quienes no planean sus actividades de estudio, esto disminuyó un poco más. En el grupo control. Hay mejor actitud, aumentó del 90% al 96%
- EITE64. Aumentó ligeramente la ya muy alta idea de que se debe terminar lo que se empieza. En el grupo control aumentó del 96.7% al 100%
- TLGL66. Disminuyó 3.7 % a quienes les gusta dedicarle el tiempo libre a la lectura. En el grupo control se incrementó 4.7%

#### Hipótesis No. 4

- SMEA12. Se confirma la tendencia mostrada en las preguntas CRCE2 y ECES7, al aumentar significativamente los alumnos que creen que tienen la capacidad de autoevaluarse. En el grupo control igual que en el total, pero en menor grado.
- EAFP14. Disminuyó ligeramente la creencia de que las evaluaciones ayudan en la formación profesional. En el grupo control sucedió lo mismo.
- NSPT19. Disminuyó ligeramente la creencia de que no se puede cambiar la educación tradicionalista. En el grupo control hay una disminución sensible de los que creen que no se puede cambiar.
- HDTT30. Se incrementa un poco más la ya alta necesidad de desarrollarse integralmente. En el grupo control mejor hay apreciación, aunque ya lo habían manifestado desde el inicio.
- ENDT31. No hay cambio en la ya altísima tendencia a considerar a los errores como experiencia de aprendizaje. En el grupo control disminuyó ligeramente.
- RIPA49. Disminuye muy levemente la humildad de que al reconocer nuestra ignorancia podemos avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos. En el grupo control sucede lo mismo.
- YRET61. No hubo cambio significativo del uso del tiempo. En el grupo control se nota un ligero aumento en la responsabilidad.
- ACPT68. Aumentó la idea de culpar a los amigos de la forma en que se pierde el tiempo. En el grupo control se incrementó quienes no están de acuerdo de culpar a los amigos, del 86.7% al 96%.
- MGVT70. Aumentó un poco la preferencia de ver TV sobre leer. En el grupo control si hay cambio significativo de preferir de leer.
- EDPD71. No cambio la alta percepción de que los estudiantes deberían practicar algún deporte. En el grupo control no se modifica, pero es mejor que el total.
- MSCS73. Prácticamente se mantuvo la alta percepción de mente sana en cuerpo sano. En el grupo control no se modifica, pero es mejor que el total. El 100% esta de acuerdo.
- EDSV74. Disminuyó levemente idea de prestar servicio voluntario a la comunidad. En el grupo control hay una mejoría superior al total.

VTPD75. Se elevó opinión de que es más importante ver TV que practicar algún deporte. En el grupo control disminuyó ligeramente, dándole más importancia a la TV. En el grupo control prácticamente se mantuvo. Desde el pre test la opinión era superior al total: 96.6% vs. 90.2%

EDSA77. Se incrementa la percepción de que se necesita saber otro idioma. En el grupo control se incrementa similar al total, pero sigue ligeramente por debajo.

NTTL78. Se incrementó importantemente la justificación de que no tienen tiempo para leer. En el grupo control sucede lo mismo que con el del total.

ENRH79. Aumenta ligeramente la idea de que estudiar no requiere horario. En el grupo control se incrementó por quienes no están de acuerdo, hay una mejor percepción que en el total.



Tabla No. 1. Resultado de la aplicación de los cuestionarios de apreciación sobre el grado de aplicación del programa de calidad en el aula.

Grupo	De 1 a 10 se aplicó en	Opinión sobre el programa	Idea de calidad	Falla al aplicarse	Comentarios generales	No. de cuestionario	
						Del	Al
A	>8	Buena	Clara	Seguimiento de compromisos	Buenos	1 - 19	
B	>9	Buena	Clara	No se detecta.	Excelentes	20 - 51	
C	1	No hay	No hay	No se aplicó		101 - 114	
D	6	Buena	Vaga	No lo aplicó el Resp. Directo	Buena opinión	115 - 128	
W	<6	De regular a mala.	Vaga	Se aplicó al inicio, pero no hubo refuerzo.	No reflejan entusiasmo	80 - 100	
X	>8.5	Buena	Clara	No se detecta	Buena opinión	52 - 79	
Y	No se aplicó						
Z	>7	Dividida	Buena	No hubo refuerzo	Ayudó de poco a mucho	129 - 145	
J	>8	Apáticos	Clara	No hubo refuerzo	No reflejan entusiasmo	146 - 161	
K	<6	Apáticos	Vaga	Se intentó aplicar. mucha apatía por parte de los alumnos	Pocos comentarios dicen que si les ayudó	162 - 179	
S	>8.5	Buena	Clara	No se detecta	Buenos comentarios. Hubo mejoría	180 - 196	
T	>65	Buena	Clara	Se aplicó al inicio, pero no hubo refuerzo.	Pocos, pero buenos comentarios	197 - 212	

CONCLUSIONES SOBRE LA ENCUESTA PRE Y POST APLICADA A LOS DOCE GRUPOS

Tabla No. 2.

Comparación de las preguntas del pre test y post test agrupando las preguntas en:							
Aprendizaje				Criterio			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.		#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Sí mismo			El total	Sí mismo
1.	=	-	-	7.	+	-	+
4.	-	-	-	16.	=	-	-
6.	-	-	-	17.	-	-	-
9.	+	+	+	21.	+	-	+
15.	+	+	+	22.	+	+	+
23.	+	-	-	40.	+	-	-
53.	+	-	-	60.	+	+	+
80.	+	+	+	69.	+	-	-
				72.	-	-	-

+ Mejoró	= No hubo cambio	- Empeoró
----------	------------------	-----------

Creatividad			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		Total	Sí mismo
11.	-	-	-
20.	=	-	-
28.	+	+	+

Tabla No. 3.

Comparación de las preguntas del pre test y post test agrupando las preguntas en:							
Responsabilidad				Visión			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.		#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Sí mismo			El total	Sí mismo
3.	+	+	+	5.	=	-	-
13.	-	+	+	8.	-	-	-
18.	-	-	-	25.	+	+	+
36.	+	-	+	41.	+	=	+
37.	+	+	+	52.	=	-	-
57.	+	=	+	65.	+	+	+
76.	-	+	+				

Superación			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		Total	Si mismo
10.	-	-	-
24.	+	+	+
38.	+	+	+
42.	=	-	-
45.	+	-	+
46.	-	-	-
50.	-	-	-
56.	+	+	+
58.	=	-	-
67.	-	+	+

Tabla No. 4.

Comparación de las preguntas del pre test y post test agrupando las preguntas en:							
Resultados				Mejoría			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.		#	Resulta- do del Total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Sí mismo			El total	Sí mismo
26.	+	-	=	29.	+	-	+
27.	-	+	+	32.	+	+	+
33.	+	-	-	39.	+	+	+
34.	+	-	-	43.	+	-	-
35.	+	-	-	54.	+	-	+
44.	+	-	-	62.	-	+	+
47.	+	=	+	63.	=	+	+
64.	+	+	+	66.	-	+	+

Calificación			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Si mismo
2.	+	-	+
48.	=	=	=
51.	+	+	+
55.	+	-	-
59.	=	+	+

Tabla No. 5.

Comparación de las preguntas del pre test y post test agrupando las preguntas en:							
Evaluación				Humildad			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.		#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Sí mismo			El total	Sí mismo
12.	+	-	+	49.	-	-	-
14.	-	-	-	68.	-	+	+
19.	+	-	+				
61.	-	+	+				
74.	-	+	+				

Desarrollo			
#	Resulta- do del total	1°. "C" comparado vs.	
		El total	Si mismo
30.	+	=	+
31.	=	=	=
70.	+	+	+
71.	=	=	=
73.	=	+	=
75.	-	+	+
77.	+	-	+
78.	-	-	-
79.	+	-	-



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**Programa de Posgrado en Ciencias de la  
Administración**

**Oficio: PPCA/EG/2004**

**Asunto:** Envío oficio de nombramiento de jurado de Maestría.

**Coordinación**

**Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez**  
**Director General de Administración Escolar**  
**de esta Universidad**  
Presente.

At'n.: Biol. Francisco Javier Incera Ugalde  
Jefe de la Unidad de Administración del Posgrado

Me permito hacer de su conocimiento, que el alumno **Oscar Ramón Sánchez López** presentará Examen de Grado dentro del Plan de Maestría en Administración (Organizaciones) toda vez que ha concluido el Plan de Estudios respectivo y su tesis, por lo que el Comité Académico del Programa de Posgrado, tuvo a bien designar el siguiente jurado:

M.A. José Pablo Javier Licea Alcazar	Presidente
M.A.I. Héctor Horton Muñoz	Vocal
M.A. Rogelio Solís Pineda	Secretario
M.C.E. Rodolfo Velázquez Tostado	Suplente
M.A. María Guadalupe Velázquez Romero	Suplente

Por su atención le doy las gracias y aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**Atentamente**

"Por mi raza hablará el espíritu"

Ciudad Universitaria, D.F., 19 de enero del 2003.

**El Coordinador del Programa**

**Dr. Ricardo Alfredo Varela Juárez**

M.G.C.  
19