

Importancia de los Factores de Transferencia de Contenido en una Escuela de Negocios: Percepciones de Estudiantes y Profesores*

Rogelio DOMENGE

Departamento Académico de Administración
Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM
domenge@itam.mx

Recibido: 26-03-2009

Aceptado: 01-10-2009

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es explorar los factores que determinan la transferencia de contenido en programas de Licenciatura y Maestría en Administración. Se utiliza un modelo de medición que considera la importancia percibida de tres factores: la relación del profesor con el estudiante, la comunicación efectiva y el aprendizaje activo. Se evalúa el modelo mediante los indicadores de congruencia interna y se aplica un análisis de factores confirmatorio. Se compara la importancia relativa percibida de los factores para ambos niveles de estudiantes y sus profesores. Los estudiantes identifican al factor de relación profesor-estudiante como el más importante para ambos niveles, seguido de la comunicación efectiva y del aprendizaje activo. Los profesores consideran también este orden de importancia para el nivel licenciatura. Sin embargo, para el nivel maestría, consideran la comunicación efectiva como el factor más importante, seguido de la relación con el estudiante y del aprendizaje activo.

Palabras clave: Factores de Transferencia de Contenido, Escuela de Administración y Negocios, Aprendizaje Activo

The Importance of the Content Transfer Factors in a Business School: Students' and Faculty's Perceptions

ABSTRACT

In this research the content transference factors in undergraduate and graduate Business programs is explored. A measurement model is used that took into account the perceived importance of three factors: relationship and rapport which the student, effective communication and active learning. This measurement model was evaluated by both examining the internal-congruence indicators and by

* Se agradece a la Asociación Mexicana de Cultura, A.C. por el apoyo en la elaboración de la presente investigación.

importance of factors was done. The relationship with the student factor, for both the undergraduate and graduate students, was identified as the most important, followed by effective communication and active learning. Professors agreed with students in the undergraduate program and evaluated the three aspects in the same order of importance. However, for the graduate program they considered effective communication as the most important aspect, followed by relationship with the student and finally, active learning experience.

Key words: Content Transference Factors, Business School, Active Learning

Sumario: 1. Introducción. 2. Antecedentes teóricos y planteamiento de hipótesis. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez se vuelve más importante la identificación y evaluación de los factores que determinan el aprendizaje efectivo, en programas educativos en general y en las escuelas y facultades exitosas de administración y negocios en particular, alrededor del mundo. Esta identificación sienta las bases para que las instituciones educativas y sus profesores puedan diseñar estrategias de enseñanza adecuadas al contenido de los programas de estudio y a su entorno, considerando explícitamente las características individuales y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los contenidos, las expectativas y la forma de llevar a la práctica los programas de educación en administración y negocios han sido sumamente dinámicos en los últimos tiempos. Lo que antes se consideraba prioritario y de excelencia (Lengnick-Hall y Sanders, 1997) ahora ya no lo es, lo cual demanda la incorporación no solo de nuevos contenidos sino de nuevas y creativas formas de llevar a cabo su transferencia, considerando combinaciones de estrategias tradicionales de comunicación con los conceptos más modernos como el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984, 1976; Beard y Wilson, 2006), su aplicación al ámbito de la administración y negocios (Kayes, 2002), el aprendizaje basado en el planteamiento, análisis y resolución de problemas (Smith, 2005) y el aprendizaje activo (Mauffette-Leenders, et al., 2005; Barnes, et al., 1994).

En la literatura se han identificado una gran cantidad de factores que determinan el aprendizaje efectivo. Feldman (1989, 1986) presenta dos recopilaciones de los resultados de varias investigaciones, de las cuales, los principales factores que se han considerado son el entusiasmo del profesor, su organización, su interacción con el curso, su trato y atención personal con el estudiante, el valor y amplitud del contenido, las tareas y trabajos, la dificultad y carga de trabajo y el sistema de evaluación, entre los principales (ver también Perry, 1997; Marsh, 1984).

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes en escuelas de administración y negocios se han investigado por un cierto número de autores, sobre todo por Kolb (1976, 1984, 2005). Estos estudios han llevado a plantear explícitamente la conveniencia de utilizar estrategias de aprendizaje alternativas o complementarias, considerando las dimensiones básicas de afectividad y motivación, percepción, comportamiento y cognoscitivas (Boyatzis y Kolb, 1995; Perry, 1997).

Al diseñar un sistema efectivo de aprendizaje para la educación en administración y negocios (Lengnick-Hall y Sanders, 1997), tanto a nivel licenciatura como maestría, es necesario considerar los factores que determinan dicho aprendizaje, en especial los de transferencia de contenido y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Si los profesores y los estudiantes concuerdan en la importancia y efectividad de las estrategias de aprendizaje (Banathy, 1999) y sus factores de transferencia, se lograrán, mediante actitudes más positivas (Charkins, et al., 1985; Feldman, 1996), los objetivos de una forma más eficiente y armoniosa. De lo contrario, posiblemente no se esté logrando la eficacia adecuada, por lo que éstas discrepancias pueden ser insumos útiles para rediseñar el sistema de aprendizaje y, en especial, en su aspecto de transferencia de contenido. Estas discrepancias representarían áreas de oportunidad de mejora y cambios específicos en el diseño y en los métodos de transferencia de contenido, para adecuarlos a las demandas y formas de aprendizaje de este tipo de estudiantes. Esta investigación tiene como objetivo explorar los principales factores de transferencia de contenido en administración y negocios e identificar si éstos son percibidos de igual forma por estudiantes a nivel licenciatura y maestría y por sus profesores.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

El aprendizaje efectivo ha sido un objetivo en toda escuela de administración y negocios que busca la calidad en sus programas de estudio. Sin embargo, en la actualidad, los métodos y estrategias utilizadas en la transferencia de contenidos en estas escuelas se han vuelto un reto que ha sido motivo de preocupación en muchas de ellas. Este reto incluye consideraciones sobre las motivaciones y medios de aprendizaje de las nuevas generaciones y sobre las nuevas tecnologías de información tan familiares a estas generaciones y que en muchos casos, no han sido totalmente asimiladas por las instituciones educativas y sus docentes. La combinación adecuada del uso de paradigmas de enseñanza-aprendizaje, desde el más tradicional hasta los más modernos, incluyentes y activos, combinados con los estilos de aprendizaje de los estudiantes de estas escuelas, representa un reto que muchas veces es difícil de superar exitosamente.

Existe una gran cantidad de investigación sobre el tema de factores de aprendizaje, siendo de particular interés en esta investigación resaltar los enfoques

relacionados con los factores de transferencia de contenido en escuelas de administración y negocios, operacionalizándolos en un modelo multifactorial e identificando su importancia relativa. Para tal fin, se considera, en primer lugar, un marco conceptual que identifique los elementos a considerar en el diseño de un sistema de aprendizaje. En segundo lugar, se identifican los factores de aprendizaje que postulan las principales corrientes teóricas o paradigmas de aprendizaje. Y, en tercer lugar, se revisa la principal evidencia empírica existente respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de los factores de aprendizaje y los de transmisión de contenido.

2.1 Diseño del sistema de aprendizaje

Los sistemas de aprendizaje son sistemas sumamente complejos, conformados por una gran cantidad de elementos internos que interactúan entre sí, con un entorno científico, cultural, social, económico, tecnológico y político cada vez más dinámico (Domenge, 2008). El diseño y rediseño de los sistemas de educación “debe ser una práctica sistemática de evolución institucional y de evaluación” (Li, 2002) si se pretende que sean efectivos en el logro de sus objetivos sociales, es decir, en lo que se pretende que sean y logren. Existen diferentes enfoques de diseño de sistemas de aprendizaje, sin embargo, todos ellos consideran que las estrategias de enseñanza, las materias, los programas de estudio y los recursos humanos, físicos y financieros, destinados al aprendizaje, deben ser congruentes y alineados con la visión estratégica de largo plazo del sistema. Si se reconoce que el diseño del sistema de aprendizaje busca la excelencia en el aprendizaje efectivo (Christensen, et al., 1991a), resulta indispensable identificar las cuatro medidas de excelencia a considerar como base para el establecimiento de lineamientos estratégicos: excelencia en términos de reputación o reconocimiento, en términos de recursos disponibles, en términos de salidas (investigación) o logros profesionales de los egresados y, por último, en términos de contenido, rigor o nivel cultural (Lengnick-Hall y Sanders, 1997).

Un enfoque de diseño y rediseño que se ha utilizado en las últimas décadas es el que considera el sistema de aprendizaje desde la perspectiva de la calidad total y del servicio (Gómez y Tocino, 2004; Peters y Kethley, 2005; Drtina, et al., 2007), considerando a la educación como un caso particular de servicio al cliente (Cardone-Riportella, et al., 2001). El objetivo en estos enfoques es diagnosticar e identificar carencias e implantar soluciones, bajo un lenguaje y modo de pensar común en la organización, el cual se centra en el cliente o estudiante y se diagnostican y evalúan elementos tales como los resultados, liderazgo y coherencia, administración, desarrollo de las personas, proceso continuo de mejora, competencia, desarrollo de alianzas y responsabilidad social (EFQM, 2003), así

como al académico como elemento indispensable en el sistema de calidad (Berry y Parasuraman, 1992).

Se han considerado dimensiones como la funcional y la técnica, así como la percepción de calidad de los estudiantes basándose en cinco dimensiones del servicio (tangibles, empatía, confiabilidad, respuesta y seguridad) del modelo SERPERF (Clemes, et al., 2001) y del SERVQUAL (Parasuraman, et al., 1985, 1988, 1991). También se ha añadido la orientación hacia el mercado del sector educativo (Siu y Wilson, 1998), considerando empleadores y egresados y la satisfacción del estudiante. En particular, los factores de transferencia controlables por el profesor (claridad, puntualidad, lecturas), su relación con el estudiante (entusiasmo) y sus estrategias de enseñanza (participación activa) explican la satisfacción y la lealtad de éstos (Cardone-Riportella, et al., 2001). La utilización del enfoque de calidad supone que éste será una fuerza positiva en el mejoramiento del aprendizaje y en la cooperación entre los estudiantes (Barnard, 1999).

Otro enfoque es el de diseño y planeación organizacional estratégico-operativo (Lengnick-Hall y Sanders, 1997) y el enfoque de diseño de Banathy (1999). Los dos consideran varios niveles de diseño, siguiendo un esquema de planeación y diseño de arriba hacia abajo. Este enfoque inicia por la identificación de la razón de la existencia del sistema de educación en general y en particular la de las universidades y las escuelas de administración y negocios, en el cual debe plasmarse, inicialmente, los objetivos estratégicos de largo plazo, que reflejen el sentido de avance y evolución planeada de sus integrantes y su entorno social, cuyo instrumento o medio de lograrlo es, precisamente, la educación. En segundo lugar, la identificación de los objetivos de aprendizaje, a mediano y corto plazos, que representan los pilares para el diseño de los programas de educación, los cursos que los integran (Cunningham y Omolayole, 1998), los contenidos de cada uno de ellos y los medios que se utilizarán como estrategias de enseñanza y transferencia de estos contenidos.

Banathy (1999) considera tres niveles de diseño. El institucional y de gobierno que establece objetivos, lineamientos y recursos dentro de un marco de diseño general de evolución autoguiada y consciente (Banathy, 2003; Jenlink y Banathy, 2002). Este enfoque inicia con preguntas generales como ¿qué tipo de sociedad queremos? y ¿qué tipo de sistemas podemos crear en nuestro sistema evolutivo que puedan contribuir a crear esa visión de sociedad? Al identificar las principales dimensiones que deben abarcar estos sistemas, Banathy (2003) propone el de educación, aprendizaje y desarrollo humano como fundamental en esta concepción evolutiva consciente, aunque actualmente existen varios modelos de educación. El segundo nivel es el que provee instrucción a los estudiantes, compuesto de académicos, objetivos y recursos. Y el tercer nivel es el de instrucción o de aprendizaje que experimentan directamente los estudiantes.

Considerando el tercer nivel, el de instrucción, Banathy (1999) se plantea tres preguntas: ¿Quién es la entidad clave del sistema? ¿Cuál es la actividad clave? y ¿Cómo se puede organizar la educación para lograr los mejores logros de aprendizaje?. Al contestarse identifica dos enfoques básicos de educación: los que se enfocan en la instrucción y los que se enfocan el aprendizaje.

El primero, también llamado enfoque técnico (Banathy, 1999) es el que muchas veces se utiliza en las universidades (Banathy, 2001) y escuelas de administración y negocios, basadas en objetivos, métodos y estrategias de enseñanza y libros de texto específicamente seleccionados, considerando este sistema de aprendizaje relativamente cerrado o con un contexto limitado y que, generalmente, no considera explícitamente las características personales de los estudiantes. Este enfoque es práctico y eficiente (Garvin, 1991), tal vez por estas razones, entre otras, es el principal modelo educacional actual. El desempeño del sistema no se basa en la profundidad o extensión de lo aprendido por el estudiante, sino por el dominio del contenido por el profesor y por su claridad en sus presentaciones como medio fundamental de transferencia de contenido o de información, entendiéndose como “una vía de un solo sentido, en lugar de un intercambio” (Garvin, 1991).

En el segundo enfoque, orientado al aprendizaje, se incorporan elementos más modernos, en el que se considera al estudiante como el elemento clave y se diseña el sistema de aprendizaje alrededor de la experiencia de aprendizaje. En este caso, “deben identificarse, desarrollarse y organizarse los recursos necesarios para apoyar al estudiante” (Banathy, 1999). En este enfoque de sistema abierto, se construyen comunidades de aprendizaje con el concepto de alianza con el estudiante (Christensen, 1999), se considera el contexto (social, económico, cultural, político, ético), las características de las nuevas generaciones, las nuevas tecnologías educativas (individuales, equipo, cooperativas, autodidactas, a distancia, entre otras) y de transferencia e interconexión de información, experiencias de aprendizaje y desarrollo y formación de los estudiantes (Banathy, 2001).

De acuerdo con Lengnick-Hall y Sanders (1997) y su enfoque de diseño organizacional, existen cuatro elementos fundamentales en toda experiencia de aprendizaje, los cuales son necesarios considerar en el diseño de un sistema de aprendizaje: el estudiante (sus estilos de aprendizaje, satisfacción con resultados y con procesos, actitudes, su papel en el proceso), el profesor, el contenido y el proceso. El diseño de entornos de aprendizaje se basa en la adopción de alguna teoría del aprendizaje, o una combinación de ellas, en función del contenido a aprender y del estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Además de los objetivos de conocimientos, habilidades y razonamiento, que deben alinear las políticas, expectativas y programas de estudio, es fundamental, al diseñar un sistema de aprendizaje, considerar otros elementos que se busca fomentar en el estudiante de administración y negocios y que se permean a través de los programas y actividades de la institución y sus profesores, tales como el pensamiento crítico, valores y actitudes (Lee, 1995), la interacción efectiva y responsable con la sociedad (Cunningham y Omolayole, 1998) y la vida, conocimiento y tolerancia a la diversidad, juicios de valor, principios éticos y morales, honestidad, actitud al trabajo y servicio, liderazgo y capacidad de actuar en la práctica (Barnes, et al., 1994).

Cabe recordar que en todo cambio o rediseño de un sistema organizacional y, en especial, uno educativo, frecuentemente existen fuertes barreras y aversión al cambio, tanto institucionales y académicas como del estudiante. Algunas de ellas son las inercias institucionales, administrativas, políticas, financieras, de capacitación, actitud, epistemológicas (por ejemplo modelos tradicionales de educación y nuevos enfoques) y prácticas (Garvin, 1999), utilizadas en la experiencia de aprendizaje del día a día.

Resulta fundamental para el diseño y ejecución de cualquier plan de estudio exitoso, identificar los factores que permiten el logro de sus objetivos de aprendizaje. La efectividad de estos factores de aprendizaje, resulta de la combinación de los diferentes elementos que determinan, incrementan o inhiben el hecho de que el estudiante logre los objetivos de conocimientos, destrezas y habilidades, buscados en el plan de estudio. Se busca cierta combinación de estos factores que, aunado con algún paradigma de aprendizaje y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, logre un máximo de efectividad, lo cual, a su vez, supone un éxito futuro en sus carreras profesionales.

2.2 Algunos paradigmas de aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo en diferentes ámbitos. Las diferentes teorías de la educación, de la enseñanza y de la instrucción se han orientado a la explicación de los cambios que se producen en los estudiantes que participan en situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar (Rueda, 2005) y los factores que los determinan. Los factores de transferencia de contenido, enfoque de la presente investigación, se han analizado desde diferentes enfoques, escuelas o paradigmas de aprendizaje, los cuales se presentan brevemente a continuación.

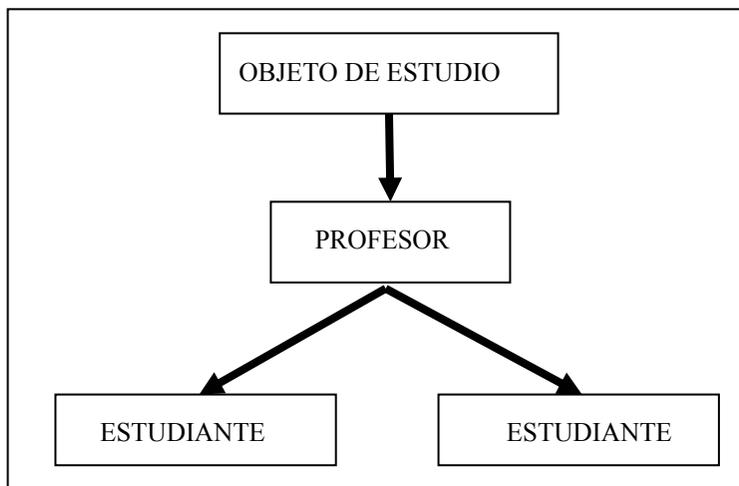
A partir del surgimiento del concepto de ciencia experimental en la edad media, basada en el descubrimiento de regularidades en la naturaleza y su

A partir del surgimiento del concepto de ciencia experimental en la edad media, basada en el descubrimiento de regularidades en la naturaleza y su explicación teórica, se han ido desarrollando ciencias físicas basadas en conceptos y relaciones mecanicistas, como las de Newton, en un principio y posteriormente llevando este paradigma al ámbito social, aplicándolo, entre otros campos, al fenómeno del aprendizaje y sus factores. En este contexto, se pueden identificar varias corrientes interconectadas, como los estudios de Darwin, sobre la evolución de las especies en la segunda mitad del siglo XIX, que inició un nuevo paradigma de la visión del ser humano, los trabajos del condicionamiento y el reflejo condicionado de Pávlov a finales del siglo XIX, la trascendente propuesta de Watson, fundador de la escuela del Conductismo a principios del siglo XX, basada en la conducta observable y la relación estímulo-respuesta y el análisis experimental del comportamiento elaborado por el psicólogo Skinner, tomando y ampliando los conceptos de Watson, que involucra la conceptualización, investigación y aplicación de los principios de la ciencia de la conducta y supone una realidad objetiva externa independiente del sujeto.

En esta visión, también llamada enfoque objetivista (Leidner y Jarvenpaa, 1995), el objetivo del aprendizaje es entender esa realidad objetiva. Los estudiantes aprenden mejor solos realizando ejercicios de forma intensa. Se utiliza básicamente el método de exposición, conferencia o presentación directa del profesor, siguiendo un esquema de comunicación lineal y lógica. Los errores en el aprendizaje se deben a la transferencia incompleta o defectuosa del contenido. Se utilizan preguntas acotadas para medir el grado de aprendizaje, lo cual equivale a verificar si ocurrió la transferencia del contenido del profesor al estudiante. Es un método básicamente receptivo o pasivo en el cual, el profesor controla totalmente el contenido, su alcance, el material a utilizar y el proceso de transmisión del aprendizaje incluyendo la secuencia de temas y módulos y la velocidad del proceso. El objetivo del profesor es facilitar y hacer más eficiente la transferencia del conocimiento al estudiante (Garvin, 1991), es un enfoque centrado en el profesor y su forma de transmitir el contenido, como se muestra en la Figura 1.

A lo largo del siglo XX, han surgido varios autores que han desarrollado diversas líneas de pensamiento sobre la base del conductismo "clásico", o han planteando conceptos y argumentos diferentes, contribuyendo al inicio y desarrollo de la Psicología de la Instrucción, que inició aproximadamente en 1969 (Rueda, 2005), la cual se dirigía básicamente al estudio de los factores cognitivos. La corriente denominada Cognoscitivismo, se basa en la utilización de categorías para percibir, tomar decisiones y conceptualizar (Dubin y Okun, 1973) y supone que el mecanismo de pensamiento y el proceso de aprendizaje puede explicarse mediante la visión positivista del método científico de experimentación y medición.

Figura 1 Estructura de comunicación y transferencia bajo el enfoque centrado en el profesor



Sin embargo, “ha habido un cambio progresivo de enfoque que ha llevado al reconocimiento de la importancia de factores afectivos y emocionales en el proceso de aprendizaje, a la inclusión de procesos de autorregulación, a la toma de consciencia de los estudiantes” (Rueda, 2005), y al uso de nuevas formas de aprender (Pozo, 2001). Algunas de estas son el aprendizaje activo (Christensen, 1991b), el cooperativismo, el trabajo en equipo y la clase como espacio de aprendizaje (Li, 2002; Christensen, 1991c), como parte de una propuesta con visión más amplia y sistémica de todos los factores que intervienen en el aprendizaje.

El Constructivismo es una visión que surge, hasta cierto grado, como respuesta a los planteamientos clásicos conductuales. Niega la existencia de una realidad objetiva externa única e independiente del sujeto y se basa en la idea de que en lugar de que el conocimiento se transmita, se crea o construye por el sujeto. La mente no reproduce la realidad externa, sino que cada estudiante produce su realidad, propia y única, resultado de su percepción, conceptualización e interpretación de los eventos (Banathy, 1999). El estudiante aprende mejor si es forzado u orientado a descubrir la realidad por él mismo en lugar de que se le comunique directamente por el profesor. Los estudiantes controlan, hasta cierto punto, el tiempo y su propio progreso de aprendizaje.

El aprendizaje surge a partir de la interacción del estudiante con el objeto de estudio, mediante un proceso o método activo, en el cual, el objetivo del profesor

es permitir o facilitar al máximo la disponibilidad de información del objeto de estudio al estudiante, mediante una orientación o instrucción basada o centrada en el propio estudiante. Supone que para que se produzca nuevo conocimiento, se deben considerar el plano conceptual o del saber, el procedimental o del saber hacer y el actitudinal o del significado y el saber ser.

El profesor diseña e implementa estrategias de transferencia de información del objeto de estudio al estudiante, con el objetivo de que éste vaya construyendo conocimiento. El profesor interviene en la relación entre el objeto de estudio y el estudiante mediante diseños apropiados de estrategias y métodos de transferencia de información y del manejo del entorno. El estudiante construye o aprende mediante su interacción con el contenido u objeto de estudio, en el contexto en que se produce el aprendizaje y no en el laboratorio, principio básico del planteamiento de Dewey (1938) y pionero de la educación por experiencia. Piaget (1926) considera que el estudiante interactúa con el objeto de estudio, asimila y construye el conocimiento y lo acomoda mediante un equilibrio de los esquemas anteriores con los nuevos. Se considera que el aprendizaje es un proceso dinámico, de autoconstrucción, significativo, situacional, funcional, integrativo, reflexivo, en donde el método se diseña considerando las características del estudiante (Banathy, 1999).

Un modelo constructivista muy utilizado en el ámbito de la administración y los negocios es el denominado Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984). Este enfoque se basa en cuatro actividades fundamentales, partiendo de la base que el aprendizaje efectivo se presenta cuanto se crea el conocimiento mediante la transformación de la experiencia. Este enfoque supone que el estudiante se encuentra en contacto directo con las realidades a estudiar (Pimentel, 1999), en lugar de solamente pensar teóricamente al respecto o de estudiar las experiencias de otros. Se basa en cuatro actividades básicas: el contacto con la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización o abstracción y la experimentación activa (Kolb, 1984).

Cada estudiante aprende de forma diferente. El diseño de entornos de aprendizaje es la base para que los estudiantes, con sus diferentes estilos de aprendizaje (activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos; Kolb, 1984), logren el aprendizaje efectivo de una manera eficiente (Charkins, et al., 1985). El enfoque de Kolb identifica dos dimensiones básicas en este diseño: la dimensión concreto-abstracta, considerando la realidad o experiencia actual hasta el enfoque o explicación teórica y la dimensión de transformación, en la cual se considera el aprendizaje desde una postura pasiva y reflexiva, hasta una activa de experimentación continua.

A pesar de que el enfoque de Kolb ha tenido muchos adeptos, existen críticas respecto a su validación empírica, su implantación en la práctica y sus limitaciones

teóricas (Fenwick, 2001) y en especial en el ámbito de la administración y los negocios (Kayes, 2002).

Otra clasificación de estilos de aprendizaje se basa en Grasha-Riechmann y se operacionaliza en el cuestionario GRLSQ (Charkins, et al., 1985). Este planteamiento identifica tres tipos de estilos de aprendizaje: a. El dependiente o dirigido por el profesor, estructurado, con tareas y exámenes considerados explícitamente en el plan de estudio. El profesor define los temas, los expone en clase y básicamente lleva toda la dinámica del curso; b. El colaborativo: que prefiere los trabajos en equipo, la discusión y el aprendizaje con casos y c. El independiente: cuya iniciativa lo lleva a opinar sobre los contenidos del curso, su dinámica, tareas, temas para su trabajo. El profesor es solo un recurso más en el aprendizaje.

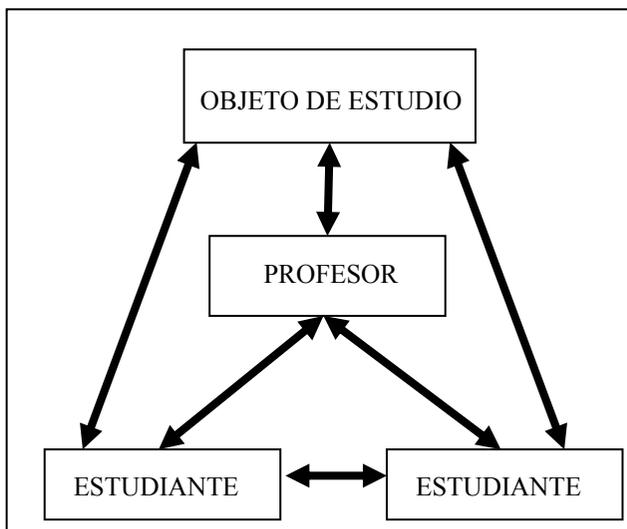
Existen una serie de nuevos recursos tecnológicos que pueden adoptarse como medio de transferencia de contenido y que pueden hacer más eficiente el aprendizaje (Alavi, et al., 1997; Leidner y Jarvenpaa, 1995) en escuelas de administración y negocios. Por ejemplo, Pimentel (1999) presenta las bases para diseñar un sistema de aprendizaje en red, considerando explícitamente el enfoque de aprendizaje experiencial y los estilos de aprendizaje de Kolb. Pimentel considera elementos como multimedios, Internet, sistemas cliente-servidor, conferencias, audio, video y cursos en paquetería computacional entre otros.

El Cooperativismo surge a partir del modelo Constructivista. Como en este modelo, el cooperativismo niega la existencia de una realidad objetiva externa independiente del sujeto, pero, a diferencia de éste, el aprendizaje surge a partir de la interacción, discusión e intercambio de información entre los estudiantes (Baldwin, et al., 1997; Brody y Davidson, 1988; Auster y Wylie, 2006), al “moldear, verificar, robustecer y construir mejores modelos mentales” (Leidner y Jarvenpaa, 1995). Supone que los estudiantes pueden aportar, participando activamente en la discusión con otros estudiantes (Figura 2). Los grupos van avanzando en su conocimiento siguiendo diferentes caminos o aproximaciones divergentes, convergentes y concéntricas. En este enfoque, es necesario contar con condiciones adecuadas para que el estudiante participe (tamaño del grupo, aspectos físicos como disposición de los participantes, luz, temperatura, etc.) en un clima de cooperación (Barnard, 1999).

El Cooperativismo es un método eminentemente activo, en el cual la participación de los estudiantes es la base para su aprendizaje. Se puede considerar como un extremo de la segunda dimensión de Kolb pasivo-activo de reflexión-experimentación. Este tipo de aprendizaje se asemeja al utilizado en la organización como sistema de aprendizaje (Kolb, 1976) y desarrolla competencias (Illeris, 2004), conocimientos, emociones, actitudes y aprendizajes necesarios en

las organizaciones y en la sociedad (Frost y Fukami, 1997; Christensen, 1991b), competitividad, responsabilidad, apoyo de compañeros y armonía (Shulruf, et al., 2007) y sus repercusiones en su desempeño (Baldwin, et al., 1997).

Figura 2 Estructura de comunicación y transferencia bajo el enfoque centrado en el estudiante



Los estudiantes construyen o aprenden mediante su interacción con el objeto de estudio y entre ellos, lo cual supone un nivel emotivo y de actitud adecuado, incluyendo energía, motivación y compromiso. De acuerdo con Piaget (1926), algunos objetivos de aprendizaje, como los valores y el lenguaje solamente se pueden aprender mediante la interacción con otros. Asimismo, Vygotski considera (Teoría Sociocultural) que el estudiante aprende básicamente mediante la interacción con otros. El objetivo del profesor es facilitar al máximo la disponibilidad y el intercambio de información entre estudiantes y diseñar e implementar estrategias de transferencia de información entre todos los participantes y su entorno.

La educación para adultos o Andragogía, supone básicamente que los adultos se encuentran motivados a aprender en situaciones que perciben como necesarias (Clawson, 2006), en donde el factor emotivo se considera de importancia capital, incluyendo el apoyo directo que se le pueda dar en su proceso de aprendizaje y el cambio personal que éste implica. La satisfacción y el éxito en el aprendizaje dependen directamente de su nivel de energía para aprender, la cual está influida,

entre otros factores, por sus expectativas, su motivación y sus niveles de ansiedad y resistencia al cambio, lo cual debe trabajarse explícitamente. También supone que los adultos aprenden mejor al considerar y analizar tanto su experiencia como la de otros, desde una perspectiva global y no tanto de detalles específicos, en un ambiente de aprendizaje que concuerde con su etapa de desarrollo (Durbin y Okun, 1973).

Tabla 1 Contraste de características de estudiantes y profesores considerando dos visiones del aprendizaje

	Centrado en el profesor	Centrado en el estudiante
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Es pasivo • Es individualista • Espera recibir conocimiento, aprenderlo y reproducirlo tal cual se le presenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Es participativo y colabora con los de su grupo para avanzar en el conocimiento • Asume responsabilidad por su propio aprendizaje • Interpreta y construye su conocimiento mediante aproximaciones
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Se organiza alrededor de la instrucción y no del estudiante • Utiliza básicamente el método de exposición • Evalúa con exámenes de respuesta única • Mantiene una estricta disciplina • Considera el contenido como único y transmisible • Se basa en el libro de texto y ejercicios • Es ajeno al entorno • Considera que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y al mismo ritmo preprogramado • No modifica contenidos • No considera intereses particulares ni aspectos emocionales de los estudiantes • Se basa en contenidos tradicionales que prepara a los estudiantes para funciones y trabajos determinados 	<ul style="list-style-type: none"> • Se organiza alrededor del estudiante • Utiliza diversos métodos y estrategias (trabajo en equipo, discusión, autoestudio, tecnología, aprendizaje en la organización, talleres, conferencia de expertos, exposición) dependiendo de los niveles, estilos de aprendizaje y contenidos, con el objetivo que los estudiantes logren satisfactoriamente los objetivos • Evalúa con preguntas abiertas aceptando diversos puntos de vista con argumentos • Permite y anima la participación activa, reflexiva y crítica, buscando argumentos sólidos • Proporciona asesoría y retroalimentación constructiva, manteniendo una actitud de ayuda y apoyo emocional y de motivación, con entusiasmo y energía • Es sensible y flexible en algunas de las políticas, tiempos, contenidos, métodos de aprendizaje y evaluaciones, en función de circunstancias del entorno • Utiliza todos los recursos de aprendizaje de la universidad en forma creativa y novedosa

		<ul style="list-style-type: none"> • Busca y facilita que los estudiantes lleguen a significados del contenido con una visión global de sistema abierto, integrando el aprendizaje con otras dimensiones sociales (cultural, ética, económica, política, científica, espiritual) y con sus experiencias de vida • Siempre cumple con lo que había quedado con los estudiantes
--	--	---

Fuente: Basado en Blumberg (2009); Barnes, et al. (1994); Henson y Eller (2000) y Banathy (2001).

Se identifica en los adultos una gran necesidad de dirigirse individualmente en la manera de aprender, por lo que el diseño de la situación de aprendizaje debe tomar en cuenta sus formas o estilos de aprendizaje personales, objetivos de aprendizaje, tiempo, lugar, velocidad, métodos y medios, considerando explícitamente su “autocontrol y sus destrezas cognoscitivas de alto nivel como la capacidad de resolución de problemas, pensamiento crítico y planeación de los objetivos de aprendizaje” (Mackeracher, 1996), aspectos fundamentales en el aprender a aprender. En la Tabla 1 se presenta el contraste entre el enfoque centrado en el estudiante alineado con el constructivismo y el cooperativismo y el centrado en el profesor y en el contenido, alineado, sobre todo, con el conductismo.

En síntesis, se reconocen diferentes medios o formas para lograr el aprendizaje en cada una de las teorías de la educación, sin embargo, para fines de la presente investigación se pueden sintetizar los aspectos o factores más importantes de transferencia, asimilación o construcción de contenido en escuelas de administración y negocios, a nivel teórico en el aspecto de comunicación y transferencia de información, en el aspecto emocional, de actitudes, apoyo, retroalimentación, energía y motivación y en el aspecto social, participación, cooperación y trabajo en equipo.

2.3 Percepción de la importancia de los factores de aprendizaje

Se han aplicado diferentes tipos de análisis empíricos con el objetivo de identificar los determinantes del aprendizaje efectivo, utilizando análisis de factores exploratorio, análisis de factores confirmatorio y análisis de varianza entre otros. Un primer planteamiento acerca de la percepción o evaluación de factores, está orientado básicamente a que los estudiantes “califiquen” el desempeño del profesor (sus características de comunicación, orden, claridad, conocimientos y

método), el sistema de evaluación, el contenido del curso y el entorno que rodea al estudiante.

Jackson, et al. (1999) identifica, mediante un análisis de factores confirmatorio, seis factores primarios en el aprendizaje: relación con los estudiantes, diseño y organización del curso, justicia en la evaluación, dificultad del curso y carga de trabajo. Asimismo, identifica dos factores de segundo orden: calidad total de la enseñanza y demandas del curso.

Dentro del ámbito de la efectividad en la enseñanza, Marsh y Dunkin (1992) identifican una serie de factores y modelos, con múltiples indicadores, Sin embargo, su planteamiento parte del reconocimiento de que existen cuatro propósitos al utilizar evaluaciones de la efectividad de la enseñanza, lo cual puede condicionar los factores a considerar: 1.como sistema de retroalimentación para mejorar la enseñanza, 2.como base de decisiones administrativas y de promoción de los académicos, 3.como información para los alumnos en su selección de cursos y 4.como insumo para realizar investigación en los procesos de enseñanza. Al ahondar en el cuarto propósito, Marsh y Dunkin (1992) se preguntan: ¿cómo deben comportarse los profesores?, ¿por qué se comportan como lo hacen? y ¿cuáles son los efectos de su comportamiento?. Durkin (1986) conceptualiza dos tipos de variables directas en el aprendizaje: a. de proceso, métodos y comportamientos, b. de producto, logros, actitudes y evaluaciones; y dos que afectan a las de proceso y producto: c. características de los profesores y estudiantes, d. de contexto y entorno. Aunque los cuestionarios de evaluación miden básicamente el proceso y el producto, Durkin (1986) indica que los cuestionarios a utilizar deberían medir también los efectos de estas dos últimas variables en las primeras.

Muchos instrumentos de evaluación de la efectividad en la enseñanza, no se diseñan considerando alguna teoría de enseñanza-aprendizaje específica (Marsh y Dunkin, 1992), sino que se sigue un enfoque sistemático y lógico que proporcione validez o un enfoque empírico como el análisis de factores, que proporcionen evidencia de multidimensionalidad. Después de generar y pulir una serie de preguntas para constituir su instrumento de medición, estos autores identifican una serie de factores, utilizando los análisis de factores exploratorio y confirmatorio, los cuales son los siguientes: 1. valor de lo aprendido, 2. entusiasmo del instructor, 3. claridad y organización, 4. interacción intergrupal, 5 trato individual, 6. amplitud del enfoque, 7. sistema de evaluación, 8. tareas y lecturas y 9. carga de trabajo y dificultad. Asimismo, estos autores presentan cuatro modelos de segundo orden, a partir de estos nueve factores: 1. Un factor: general de efectividad, 2. Dos factores: uno de habilidades y otro de trato, 3. Tres factores: presentador, trato y regulador y 4. Cuatro factores: presentador, trato, materiales y carga de trabajo.

El análisis de Clayson (1999) sobre los factores del aprendizaje efectivo, considera los cambios que éstos tienen con la experiencia de los profesores. Identifica los factores de la instrucción, como una mejor organización de la clase y un sistema de evaluación más justo, como los cambios más significativos, considerando una mayor experiencia. Los factores que menos cambian se relacionan con trato con el estudiante, interés, estimulación o motivación y apertura a puntos de vista. La personalidad del profesor resultó ser la que mostró el menor cambio significativo.

Marks (2000) considera cinco factores, resultado de un análisis de factores confirmatorio: organización, dificultad y carga de trabajo, justicia en las evaluaciones, preocupación de relación instructor-estudiante y aprendizaje percibido.

Otros tipos de planteamientos sobre los factores de aprendizaje han sido los que comparan las evaluaciones del estudiante con las auto evaluaciones del profesor (Centra, 1973) o las que comparan la actitud entre alumnos y profesores, de diferentes elementos del proceso de aprendizaje (Feldman, 1996; O'Toole, et al., 2000).

Los factores encontrados que relacionan las evaluaciones realizadas por los estudiantes respecto a diferentes comportamientos, medios o estrategias de enseñanza y sus logros de aprendizaje, de acuerdo con Perry (1997) son: organización, claridad, interacción, retroalimentación, motivación y elocuencia, identificados en el meta-análisis de Cohen (1987), excepto el de motivación, identificado en el estudio de Feldman (1989).

Feldman (1989), aparte de presentar una recopilación de los resultados de investigaciones de los principales autores sobre el tema de factores del aprendizaje, presenta los 16 factores más importantes de enseñanza, de un total de 31, que son comparados en función de cuatro indicadores de importancia de los factores: su correlación con los logros de los estudiantes, su correlación con las evaluaciones, la percepción o evaluación hecha por los estudiantes y por último, la percepción o evaluación realizada por los profesores.

Asimismo, Feldman (1996) presenta una clasificación de dimensiones de acuerdo a la importancia percibida de los estudiantes. Los números entre paréntesis muestran la importancia percibida siendo (1) alta importancia, (2) importancia moderada, (3) importancia moderada a baja y (4) poca importancia o sin importancia. Los 16 factores identificados son: preparación y organización del curso (1), impacto del curso (1), interés por el contenido (1), apertura a las preguntas y discusión (2), disponibilidad y ayuda del profesor (2), elocuencia (2), claridad en objetivos (2), conocimientos del profesor (2), preocupación por el

grupo y sus logros (2), su entusiasmo (2), sistema de evaluación (3), reto intelectual y pensamiento independiente (2), preocupación por el alumno individual (3), retroalimentación (4), utilidad y relevancia del material del curso (4) y del complementario (4).

Feldman (1996) también compara la importancia percibida de los factores, entre estudiantes y sus profesores y considera que al existir discrepancias entre estudiantes y profesores, acerca de los criterios de un aprendizaje efectivo, se incrementarán los niveles de tensión en clase y en el aprendizaje. Estas discrepancias se manifiestan en la evaluación o percepción de actitudes, comportamientos y prácticas pedagógicas (Feldman, 1988).

Gursoy y Umbreit (2005) presenta una síntesis que clasifica los diferentes factores en tres grupos, considerando al instructor: presentador del material, facilitador del aprendizaje y regulador del aprendizaje. Asimismo, presenta una segunda síntesis que identifica tres factores referentes al papel que juega el instructor como persona o como regulador y uno más que involucra otros elementos, tales como supervisión, acciones disciplinarias, conocimiento, materiales y objetivos.

Murray (1997) identifica seis factores, a partir de un análisis factorial, al explorar los comportamientos del profesor que pueden afectar, en mayor o menor grado, el desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes. Los factores que identificó fueron entusiasmo, claridad, interacción, orientación a resultados, cuidado, organización. En su revisión de la literatura, Murray (1983) identifica tres dimensiones que consistentemente se consideran como determinantes en los resultados de los procesos de enseñanza: el entusiasmo/expresión, la claridad en la explicación y el trato/cuidado. Al analizar estos tres factores bajo la teoría del procesamiento de la información y del aprendizaje, Murray (1983) propone que el entusiasmo del profesor tiene como resultado el captar la atención y el interés del estudiante, la claridad de la presentación permite la codificación del contenido en la memoria de largo plazo y la interacción del profesor con el estudiante incrementa la respuesta activa y el ejercicio de memoria.

Serva y Fuller (2004) exploran dos dimensiones que generalmente no se consideran explícitamente en la literatura de medición de factores de aprendizaje efectivo. Éstas son el aprendizaje activo y el uso efectivo de medios. Dentro de los elementos que constituyen el constructo de aprendizaje activo se encuentran las discusiones, los estudios de caso, actividades en equipo, simulaciones, ejercicios de resolución de problemas, provocación y representación de personajes.

Todos estos planteamientos reflejan la gran cantidad de enfoques y la riqueza de elementos que conforman los factores de aprendizaje, de acuerdo a los objetivos e intereses de investigación y de sus definiciones operacionales.

2.4 Modelo de factores de transferencia de contenido

Dentro de la totalidad de factores involucrados en el aprendizaje en general, es de interés en esta investigación focalizarse en aquellos que se consideran en el proceso de transmisión de contenido en una escuela de administración y negocios. De acuerdo a los enfoques anteriormente expuestos, tanto teóricos como empíricos, se identifican tres factores que tienen que ver, en primer lugar, con el aspecto emocional, de motivación y de relación del profesor con el estudiante; en segundo lugar, el operativo de transferencia de conocimientos o comunicación efectiva y el tercero, de la forma y nivel en el que el estudiante se involucra en el proceso de aprendizaje. Los tres factores son:

- La relación con el estudiante (RE): representa el tipo de actitud, atención, cuidado, motivación y comportamiento que el instructor/facilitador sigue al transmitir y relacionarse con sus estudiantes.
- La comunicación efectiva (CE): se refiere a las características y habilidades del instructor/facilitador y a la forma y los medios que utiliza para comunicar el contenido del curso.
- El aprendizaje activo (AA): representa el nivel de involucramiento que el instructor/facilitador demanda para transmitir el contenido al estudiante, de una manera efectiva. Se consideran las actividades que invitan al estudiante a involucrarse, en un aprendizaje colectivista o de cooperación, analógicamente a ciertas actividades que se dan en la empresa, tales como el trabajo en equipo.

Feldman (1988, 1996) destaca la importancia relativa de los factores entre sí y la congruencia que debería haber en su orden considerando las percepciones de los profesores y de los estudiantes (Burba, et al., 2001; Serva y Fuller, 2004; Centra, 1993) y sus estilos de aprendizaje (Charkins, et al. 1985). En esta investigación se analizan las percepciones de alumnos de nivel licenciatura y de nivel maestría, así como la de sus profesores, respecto a la importancia de los factores de transferencia de contenido. Se considera que un entorno adecuado de aprendizaje y una alineación de factores de transferencia de contenido entre estudiantes y profesores, permite lograr los objetivos de excelencia (Barnard, 1999; Lengnick-Hall y Sanders, 1997), de una manera más eficaz y eficiente. De estos planteamientos se proponen las siguientes hipótesis.

H₁: La percepción del orden de importancia de los tres factores de transferencia de contenido (RE, CE y AA) es el mismo en los estudiantes de licenciatura, maestría y sus profesores.

H₂: El factor que se percibe como el más importante en el aprendizaje es la relación con el estudiante (RE), el segundo más importante es la comunicación efectiva (CE) y por último, el tercero más importante es el aprendizaje activo (AA).

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Se obtuvieron tres muestras en una universidad particular con programas de Administración a nivel licenciatura y maestría, de mediano tamaño, en la ciudad de México. Se aplicaron cuestionarios de auto llenado, a alumnos de licenciatura, maestría y a profesores que imparten cursos en estos programas. Para los programas de licenciatura y maestría se seleccionaron grupos aleatoriamente, considerando todos los grupos existentes a lo largo de los dos programas y se les aplicó el cuestionario a todos los estudiantes en los grupos seleccionados. Fueron 36 grupos de licenciatura con un promedio de 17 estudiantes por cada uno de ellos. En maestría se seleccionaron también 36 grupos, con un promedio de aproximadamente 15 alumnos cada uno. En las muestras se eliminaron los cuestionarios incompletos o con errores.

La muestra de estudiantes de licenciatura estuvo compuesta finalmente por 446 estudiantes, de los cuales 48% eran mujeres y 52% hombres. La edad promedio fue de 21 años y trabajaba el 27%. Habían cursado, en promedio, 28 materias de un programa constituido por un total de 48.

El tamaño de la muestra final de estudiantes de maestría fue de 528 alumnos, constituida por 29% de mujeres y 71% de hombres. La edad promedio fue de 30 años y trabajaba el 83%. Habían cursado, en promedio, 12 materias de un programa constituido por un total de 21.

La muestra de profesores estuvo constituida por 35 cuestionarios válidos. La edad promedio fue de 39 años con una experiencia docente media de 12 años.

3.2 Medición

Con el objetivo de medir la percepción de la importancia de los factores de transferencia de contenido, se utilizó un cuestionario constituidos por treinta

preguntas planteadas en una escala de Likert de cinco puntos, cuyo rango fue de (5) muy importante hasta (1) nada importante (Feldman, 1996). Se consideraron los tres factores que constituyen el modelo de transferencia de contenido arriba presentado, enfoque de la presente investigación.

Inicialmente se generaron las preguntas considerando los factores de comunicación efectiva y relación con el estudiante. Se tomaron como base los reactivos utilizados en las evaluaciones de la instrucción aplicadas comúnmente a estudiantes (Jackson, et al., 1999; Serva y Fuller, 2004; Feldman, 1989 y 1996; Marsh y O'Neill, 1984; Clayson, 1999; Gursoy y Umbreit, 2005; Marks, 2000; Kim, et al., 2000). Respecto al tercer factor, aprendizaje activo, los reactivos se basaron en Serva y Fuller (2004) y O'Toole, et al. (2000).

Posteriormente se discutió y corrigió la redacción de las preguntas con académicos, se realizó una prueba piloto para las muestras de estudiantes de licenciatura y de maestría, se refinaron las preguntas y se aplicaron los cuestionarios a las tres muestras. Finalmente, los tres factores considerados en este estudio estuvieron constituidos por las siguientes variables observadas para cada uno de los tres factores.

Relación con el estudiante (RE): su entusiasmo por enseñar, su disposición por ayudar a sus alumnos, la motivación que infunde en sus alumnos por su interés en la materia, su interés por sus estudiantes y por el desempeño del grupo.

Comunicación efectiva (CE): claridad y estructura de las presentaciones, habilidades de comunicación (actitud, ritmo, tono, voz, seguridad), rapidez de retroalimentación de evaluaciones, la calificación como incentivo de estudio y aprendizaje, sentido del humor, organización, consistencia y estructura del curso, claridad de objetivos del curso, horario de los cursos, instalaciones físicas y recursos audiovisuales del salón de clase.

Aprendizaje activo (AA): la disposición e incentivos a que los alumnos participen y expongan su punto de vista, exigencia a asistir a clase, utilización de ejemplos, ejercicios y casos, número de estudiantes en el grupo, las lecturas complementarias, uso de libro de texto, la actitud de los compañeros por aprender, la realización de un trabajo final, trabajo en equipo y las conferencias de empresarios invitados.

3.3 Análisis

La evaluación de la consistencia interna de los tres constructos se obtuvo mediante el cálculo de los coeficientes α de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1994) para cada una de las muestras de licenciatura y maestría. Se considera (Kline, 2005) que los valores de α alrededor de 0.9 son excelentes, alrededor de 0.8 se considera bueno y alrededor de 0.7 es adecuado. El mínimo aceptable es de 0.6 (Serva y Fuller, 2004).

Se probó el modelo que propone tres factores de transferencia de contenido, mediante un análisis de factores confirmatorio. Para tal prueba, se utilizó el paquete LISREL-8 (Jöreskog y Sörbom, 1996). Se realizó la prueba de ajuste del modelo multifactorial, con tres variables latentes, comparándolo con el modelo base de un solo factor para las muestras de licenciatura y maestría.

Al evaluar el nivel de ajuste global de los modelos, se tomaron en cuenta varios índices. Se utilizó la prueba χ^2 para evaluar el ajuste global, considerando que entre menor sea el valor de χ^2 mejor será el ajuste entre la matriz de covarianzas observada y la estimada por el modelo (Kline, 2005). También se utilizó la razón χ^2 Normalizada, $NC = \chi^2 / gl$, que considera el ajuste de la χ^2 a los grados de libertad y disminuye el efecto del tamaño de muestra. De acuerdo con Bollen (1989) el criterio de aceptación de este índice es para valores de $NC < 3$.

Asimismo, se consideraron tres indicadores del ajuste del modelo (Oreg, et al., 2008) en el análisis de factores confirmatorio, que son menos sensibles al tamaño de muestra que el χ^2 : el Índice de Ajuste Comparativo (CFI: Comparative Fit Index de Bentler), el índice de bondad de ajuste (GFI: Goodnes-of-Fit Index, Jöreskog y Sörbom, 1996) y el error de aproximación por grado de libertad del modelo (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation). Cuando el CFI y el GFI toman valores superiores a 0.90 se consideran que el modelo tiene un ajuste razonablemente bueno y para valores superiores a 0.95, un ajuste bueno (Kline, 2005). Para el RMSEA, los valores que reflejan un buen ajuste son $RMSEA < 0.05$ (Kline, 2005).

Con el objetivo de identificar la importancia percibida de los tres factores, se llevaron a cabo varios análisis de comparación de medias de cada uno de los tres factores en cada muestra: licenciatura, maestría y académicos. Asimismo, se realizó un análisis de varianza, ANOVA, con el objetivo de comparar las percepciones de importancia de los factores en cada una de las muestras. Se consideró su magnitud media y nivel de significancia para cada prueba.

4. RESULTADOS

4.1 Pruebas del modelo de tres factores

Los valores del α de Cronbach, resultantes del análisis de consistencia interna de los tres constructos considerados, se encuentran por arriba del mínimo aceptable de 0.6 (Serva y Fuller, 2004). En el caso del constructo de relación con el estudiante (RE) se encuentra en el rango entre adecuado y bueno para las dos muestras (Tabla 2).

Tabla 2 Indicadores de consistencia interna de los constructos para las muestras de licenciatura y maestría

Licenciatura	α Cronbach
RE	0.771
CE	0.619
AA	0.673
Maestría	
RE	0.766
CE	0.638
AA	0.667

Nota: RE: Relación con el Estudiante,

CE: Comunicación Efectiva, AA: Aprendizaje Activo.

Se probó la validez de constructo del modelo de medición de tres factores mediante el análisis de factores confirmatorio. En las Tablas 3a y 3b se muestran los resultados comparativos de la prueba de ajuste del modelo multifactorial, para las muestras de licenciatura y maestría.

Tabla 3a Evaluación de la validez de constructo para la muestra de licenciatura

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	$\Delta\chi^2$	RMSEA	CFI	Δ CFI	GFI	Δ GFI
Modelo Base (unidimensional)	536.1***	189	2.8	-	0.066	0.92	-	0.90	-
Modelo Multifactorial (Tres factores)	382.3***	186	2.1	153.8***	0.050	0.95	0.03	0.92	0.02

*** $p < 0.01$

Tabla 3b Evaluación de la validez de constructo para la muestra de maestría

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	$\Delta\chi^2$	RMSEA	CFI	Δ CFI	GFI	Δ GFI
Modelo Base (unidimensional)	733.7***	189	3.9	-	0.079	0.90	-	0.87	-

Modelo Multifactorial (Tres factores)	341.5***	173	1.9	392.2***	0.046	0.96	0.06	0.94	0.07
--	----------	-----	-----	----------	-------	------	------	------	------

*** p<0.01

Los indicadores muestran un buen ajuste, lo cual indica que el modelo de medición representa adecuadamente la estructura de los datos. Los valores del cambio en χ^2 son significativos al 1% y los valores de RMSEA, CFI y GFI caen en los rangos aceptables arriba mencionados.

4.2 Importancia percibida de los factores

Los resultados de las pruebas de diferencias de medias (prueba t), realizadas con el objetivo de identificar la importancia percibida de cada uno de los tres factores (hipótesis uno y dos), muestran que tanto los estudiantes de licenciatura y los de maestría consideran la relación entre profesor y alumno (RE) como la más importante (Tabla 4). En segundo lugar, ambas muestras consideran la comunicación efectiva (CE) y en tercer lugar el aprendizaje activo (AA). Todas estas pruebas muestran un nivel de significancia aceptable ($p\text{-val} < 0.01$).

Los profesores de licenciatura también consideran el mismo orden de importancia de los factores RE, CE y AA. Sin embargo, en el caso de los profesores de maestría, el factor que perciben como más importante es el de comunicación efectiva, lo cual refleja, que estos profesores consideran que a este tipo de estudiantes aprenden más eficazmente mediante una comunicación más efectiva y no tanto acentuando el trato o la relación profesor-estudiante, contrariamente a las percepciones de estos estudiantes. Esta discrepancia entre profesores y estudiantes, sugiere que los profesores deberían de seguir considerando el trato con el estudiante (de maestría) como el factor prioritario, para hacer más efectiva la transferencia de contenido en sus cursos, de acuerdo con las preferencias de sus estudiantes.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos de los factores por muestra

Estudiantes	RE		CE		AA	
	M	S	M	S	M	S
Total (974)	3.704	0.668	3.647	0.497	3.380	0.579
Licenciatura (446)	3.629	0.697	3.516	0.492	3.279	0.583
Maestría (528)	3.767	0.636	3.759	0.473	3.466	0.561
Profesores	RE		CE		AA	
	M	S	M	S	M	S

Total (35)	4.034	0.455	4.010	0.467	3.683	0.521
Licenciatura (33)	4.108	0.474	3.973	0.498	3.681	0.560
Maestría (25)	3.898	0.502	4.062	0.473	3.703	0.540

Nota: RE: Relación con el Estudiante, CE: Comunicación Efectiva, AA: Aprendizaje Activo, M: Media, S: Desviación típica

Por otro lado, las percepciones medias para los tres factores, considerando las diferencias entre estudiantes de licenciatura y de maestría, son consistentemente superiores en la muestra de maestría, lo cual también se corrobora estadísticamente mediante el análisis de varianza, ANOVA, con valores del estadístico F significativos al $p\text{-val} < 0.01$ ($F_{RE} = 10.2$, $F_{CE} = 25.8$ y $F_{AA} = 61.5$ con $g_{\text{numerador}} = 1$ y $g_{\text{denominador}} = 972$). Estas diferencias muestran efectos significativos en la importancia percibida de los tres factores en función del nivel de estudios, los cuales son consistentemente superiores en la maestría.

Los profesores también asignan una percepción más alta en la maestría que en la licenciatura, para los factores de aprendizaje activo (AA) y comunicación efectiva (CE), aunque para el factor relación con el estudiante (RE) no lo consideran así. Los profesores perciben el factor de comunicación efectiva CE como el más importante en la maestría y el factor relación con el estudiante (RE), como el más importante en la licenciatura. Al analizar estadísticamente estas diferencias de percepciones de los profesores entre los estudiantes de licenciatura y los de maestría, se encontró una diferencia significativa al 1% en el factor RE y al 10% en el CE, sin embargo, para el factor AA no hubo diferencia significativa.

Los resultados indican que existe una similitud en la importancia percibida de los factores de transferencia de contenido entre alumnos de nivel licenciatura y maestría, lo cual sugiere que aunque son diferentes niveles de estudio, su perfil y estilo de aprendizaje son similares. Por otro lado, la percepción de la importancia de los factores de transferencia por parte de los profesores no es la misma para cada uno de los dos programas. De hecho, para el nivel licenciatura sí coinciden sus percepciones, pero para el nivel maestría difieren con los de sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Una preocupación de las escuelas de administración y negocios actuales es lograr un aprendizaje efectivo considerando el logro de los objetivos de sus programas de estudio. La identificación de los factores que determinan ese aprendizaje efectivo es fundamental en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, considerando también el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

La alineación de los factores de transferencia de contenido, entre los estudiantes y sus profesores es fundamental para lograr la eficiencia en el aprendizaje, mediante el diseño y utilización de dinámicas adecuadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Al identificar al factor de relación con el estudiante como el más importante, seguido de la comunicación efectiva y del aprendizaje activo por los estudiantes de licenciatura y sus profesores refleja una congruencia que facilita y dinamiza los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, a nivel maestría los profesores perciben al factor de comunicación efectiva como el más importante, contrariamente al de relación con el estudiante, identificado por éstos. A pesar de que el aprendizaje activo se considera en el tercer lugar de importancia, cabe destacar dos puntos: por parte de los profesores puede haber cierta aversión al cambio y reticencia en su uso, ya que muchas veces tienden a mantenerse en la comodidad de la inercia en el uso de los métodos tradicionales de instrucción, con sus ventajas en cuanto al logro de los objetivos de aprendizaje y control de proceso, orientados al profesor, sin experimentar con nuevas estrategias de enseñanza. Y, por parte de los estudiantes, el aprendizaje activo demanda un mayor compromiso y actividad. Si se consideran estas discrepancias en el diseño de métodos y dinámicas del proceso enseñanza-aprendizaje, se podrán lograr los objetivos de una manera más eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAVI, M.; YOO, Y. y VOGEL, D. Using Information Technology to Add Value to Management Education. *Academy of Management Journal*. 40(6), 1997, p.1310-1333.
- AUSTER, E. y WYLIE, K. Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach. *Journal of Management Education*. 30(2), 2006, p. 333-353.
- BALDWIN, T.; BEDELL, M. y JOHNSON, J. The Social Fabric of a Team-Based M.B.A. Program: Network Effects on Student Satisfaction and Performance. *Academy of Management Journal*. 40(6), 1997, p. 1369-1397.
- BANATHY, B. Systems Thinking in Higher Education: Learning Comes to Focus. *Systems Research and Behavioral Science*. 16(2), 1999, p.133-145.
- BANATHY, B. We Enter the Twenty-First Century with Schooling Designed in the Nineteenth. *Systems Research and Behavioral Science*. 18(4), 2001, p. 287-290.
- BANATHY, B. Self-Guided/Conscious Evolution. *Systems Research and Behavioral Science*. 20(4), 2003, p. 309-321.

- BARNARD, J. Using Total Quality Principles in Business Courses: The Effect on Student Evaluations. *Business Communication Quarterly*. 62(2), 1999, p. 61-73.
- BARNES, L.; CHRISTENSEN, R. y HANSEN, A. *Teaching and the Case method*. Tercera Edición. USA: Harvard Business School Press. 1994.
- BEARD, C. y WILSON, J. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. Segunda Edición. UK: Kogan Page. 2006.
- BERRY, L. y PARASURAMAN, A. Service Marketing Starts From Within. *Marketing Management*. 1(1), 1992, p. 24-34.
- BLUMBERG, P. Developing learner-centered teaching : a practical guide for faculty. The Jossey-Bass higher and adult education series. USA: Jossey-Bass, Wiley. 2009.
- BOLLEN, K. *Structural Equations with Latent Variables*. USA: Wiley. 1989.
- BOYATZIS, R. y KOLB, D. From learning styles to learning skills: the executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*. 10(5), 1995, p. 3-17.
- BRODY, C. y DAVIDSON, N. *Professional Development for Cooperative Learning*. USA: State University of New York Press. 1998.
- BURBA, F.; PETROSKO, J. y BOYLE, M. Appropriate and inappropriate instructional behaviors for International training *Human Resource Development Quarterly*. 12(3), 2001, p. 267-283.
- CARDONE-RIPOTELLA, C.; LADO-COUSTÉ, N. y RIVERA-TORRES, P. Medición y Efectos de la Calidad Docente: Un modelo empírico aplicado a los Másters en Administración de Empresas y en Análisis Financiero. *Iberoamerican Academy of management. II Congreso Internacional*. México: ITAM. 2001.
- CENTRA, J. Self-Ratings of College Teachers: A Comparison with Student Ratings. *Journal of Educational measurement*. 10(4), 1973, p. 287-295.
- CENTRA, J. The Use of the teaching Portfolio and Student Evaluations for Summative Evaluation. *Journal of Higher Education*. 65(5), 1993, p. 555-570.
- CHARKINS, R.; O'TOOLE, D. y WETZEL, J. Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes. *Journal of Economic Education*. 16(2), 1985, p. 111-120.
- CHRISTENSEN, R. Premises and Practices of Discussion Teaching. Compilado en CHRISTENSEN, GARVIN y SWEET. 1991a.
- CHRISTENSEN, R. The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening, and Response. Compilado en CHRISTENSEN, GARVIN y SWEET. 1991b.
- CHRISTENSEN, R. Every Student Teaches and Every Teacher Learns: The Reciprocal Gift of Discussion Teaching. Compilado en CHRISTENSEN, GARVIN y SWEET. 1991c.
- CHRISTENSEN, R.; GARVIN, D. y SWEET, A. *Education for Judgment, The Artistry of Discussion Leadership*. USA: Harvard Business School. 1991.
- CLAYSON, D. Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Some Implication of Stability. *Journal of Marketing Education*. 21(1), 1999, p. 68-75.

- CLAWSON, J. Adult learning theory. It matters. Compilado en Clawson, J. y Haskins, M. 2006. *Teaching Management*. UK: Cambridge University Press. 2006.
- CLEMES, M.D.; OZANNE, L.K. y TRAM, L. An Examination of Students' Perceptions of Service Quality in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*. 10(3), 2001, p. 1-20.
- COHEN, P.A. A Critical Analysis and Reanalysis of the Multisection Validity Meta-Analysis. Artículo presentado en el congreso anual de la American Educational Research Association. Boston. 1987. Citado en PERRY (1997).
- CUNNINGHAM, B. y OMOLAYOLE, O. An Assessment-Oriented Syllabus Model for Business Courses. *Journal of Education for Business*. 73(4), 1998, p. 234-249.
- DEWEY, J. *Experience in Education*. New York, USA: Collier Books. 1963.
- DOMENGE, R. Elementos en el rediseño de un sistema de educación: una perspectiva sistémica. Documento de trabajo. México: ITAM. 2008.
- DRTINA, R.; GILBERT, J. y ALON, I. Using the Balanced Scorecard for Value Congruent in an MBA Educational Setting. *SAM Advanced Management Journal*. Invierno. 2007.
- DURBIN, S. y OKUN, M. Implications of Learning Theories for Adult Instruction. *Adult Education*. 24(1), 1973, p. 3-19.
- DURKIN, M. Research on teaching in higher education. 1986. Citado en MARSH y DURKIN, 1992.
- EFQM: Modelo de Excelencia. *Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. www.efqm.org. 2003. Consultado en octubre de 2005.
- FELDMAN, K. The Perceived Instructional Effectiveness of College Teachers as Related to their Personality and Attitudinal Characteristics: A Review and Synthesis. *Research in Higher Education*. 24(2), 1986, p. 139-213.
- FELDMAN, K. Effective College Teaching from Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities?. *Research in Higher Education*. 28(4), 1988, p. 291-344.
- FELDMAN, K. The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies. *Research in Higher Education*. 30(6), 1989, p. 583-645.
- FELDMAN, K. Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. 1996. Compilado en PERRY y SMART, 1997.
- FENWICK, T. Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives. *Information Series No.385*. Center on Education and Training for Employment. USA: The Ohio State University. 2001.
- FROILAND, P. TQM invades business schools. *Training*. 30(7), 1993, p. 52-57.
- FROST, P. y FUKAMI, C. Teaching Effectiveness in the Organizational Sciences: Recognizing and Enhancing the Scholarship of Teaching. *Academy of Science Journal*. 40(6), 1997, p. 1271-1281.

- GARVIN, D. Barriers and Gateways to Learning. 1991. Compilado en CHRISTENSEN, R.; GARVIN, D. y SWEET, A. 1991.
- GÓMEZ, D.G. y TOCINO, G.A. *K(sigma): Teoría de las Organizaciones y Control de Calidad de la Enseñanza*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. 2004.
- GURSOY, D. y UMBREIT, T. Exploring Student's Evaluations of Teaching Effectiveness: What Factors are Important?. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 29(1), 2005, p. 91-109.
- HENSON, K. y ELLER, B. *Psicología Educativa Para la Enseñanza Eficaz*. Madrid: Thomson. 2000.
- ILLERIS, K. Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 2(79), 2004, p. 79-89.
- JACKSON, D.; TEAL, C.; RAINES, S. y NANSEL, T. The Dimensions of Student' Perceptions of Teaching Effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*. 59(4), 1999, p. 580-596.
- JENLINK, P.A. y BANATHY, B. The Agora Project: The New Agoras of the Twenty-First Century. *Systems Research and Behavioral Science*. 19(5), 2002, p. 469-483.
- JÓRESKOG, K.G. y SÖRBOM, D. *LISREL 8: Structural Equation Modeling*. Chicago: Scientific Software International. 1996.
- KAYES, CH. Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning and Education*. 1(2), 2002, p. 137-149.
- KIM, CH.; DAMEWOOD, E. y HODGE, N. Professor Attitude: Its Effect on Teaching Evaluations. *Journal of Management Education*. 24(4), 2000, p. 458-473.
- KLINE, R. *Structural Equation Modelling*. Segunda edición. USA: The Guilford Press. 2005.
- KOLB, D. Management and the Learning Process. *California Management Review*. 16(3), 1976, p. 21-31.
- KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. USA: Prentice-Hall. 1984.
- KOLB, A. y KOLB, D. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 4(2), 2005, p. 193-212.
- LEE, I. Exploration of the Significance of Values in the Design of Educational Systems. *Systems Practice*. 8(3), 1995, p. 263-276.
- LEIDNER, D. y JARVENPAA, S. The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*. 19(3), 1995, p. 265-291.
- LENGNICK-HALL, C. y SANDERS, M. Designing Effective Learning Systems fro Management Education: Student Roles, Requisite Variety, and Practicing What We Teach. *Academy of Management Journal*. 40(6), 1997, p. 1334-1368.

- LI, M. Fostering Design Culture Through Cultivating the User-Designers' Design Thinking and Systems Thinking. *Systemic Practice and Action Research*. 15(5), 2002, p. 385-410.
- MACKERACHER, D. *Making Sense of Adult Learning*. Canada: Culture Concepts. Inc. 1996.
- MARKS, R. Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value. *Journal of Marketing Education*. 22(2), 2000, p. 108-119.
- MARSH, H. Self Description Questionnaire III: The Construct Validity of Multidimensional Self-Concept Ratings by Late Adolescents. *Journal of Educational Measurement*. 21(2), 1984, p. 153-174.
- MARSH, H. y DUNKIN, M. Students' Evaluations of University Teaching: A Multidimensional Perspective. 1992. Compilado en PERRY y SMART, 1997.
- MARSH, H. y O'NEIL, R. Self Description Questionnaire III: The Construct Validity of Multidimensional Self-Concept Ratings by Late Adolescents. *Journal of Educational Measurement*. 21(2), 1984, p. 153-174.
- MAUFFETTE-LEENDERS, L.A.; ERSKINE, J.A. y LEENDERS, M.R. *Learning with Cases*. Third Edition. Canada: Ivey Publishing. 2005.
- MEZIROW, J. Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*. 46(3), 1996, p. 158-173.
- MURRAY, H. Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*. 75, 1983, p. 138-149.
- MURRAY, H. Effective Teaching Behaviors in the College Classroom. 1997. Compilado en PERRY y SMART. 1997.
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. *Psychometric Theory*. New York, USA: McGraw-Hill. 1994.
- OREG, S.; VAKOLA, M.; ARMENAKIS, A.; BOZIONELOS, N.; GONZÁLEZ, L.; HREBICKOVÁ, M.; KORDACOVÁ, J.; MLACIC, B.; FERIC, I.; KOTROLA, M.; SAKSVIK, P.; BAYAZIT, M.; ARCINIEGA, L.; BARKAUSKIENE, R.; FUJIMOTO, Y.; HAN, J.; JIMMIESON, N.; MITSUHASHI, H.; OHLY, S.; HETLAND, H.; SAKSVIK, I. y VAN DAM, K. Dispositional Resistance to Change: Measurement Equivalence and the Link to Personal Values Across 17 Nations. *Journal of Applied Psychology*. 93(4), 2008, p. 935-944.
- O'TOOLE, D.; SPINELLI, M. y WETZEL, J. The Important Learning Dimensions in the School of Business: A Survey of Students and Faculty. *Journal for Education for Business*. 75(6), 2000, p. 338-342.
- PARASURAMAN, A; ZEITHAML, V. y BERRY, L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*. 49, 1985, p. 41-50.
- PARASURAMAN, A; ZEITHAML, V. y BERRY, L. SERVQUAL; A multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*. 64(1), 1988, p. 12-40.

- PARASURAMAN, A; ZEITHAML, V. y BERRY, L. Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*. 67(4), 1991, p. 420-50.
- PERRY, R. Perceived Control in College Students: Implications for Instruction in Higher Education. 1997. Compilado en PERRY y SMART, 1997.
- PERRY, R. y SMART, J. *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. USA: Agathon Press. 1997.
- PETERS, M. y KETHLEY, B. Course Design Using the House of Quality. *Journal of Education for Business*. Julio/Agosto. 2005.
- PETRICK, J. y VOKURKA, R.J. Integrating Six Sigma Concepts in an MBA Quality Management Class. *Journal of Education for Business*. Marzo/Abril. 2008.
- PIMENTEL, Design of Net-learning Systems Based on Experiential Learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Sloan Consortium. 3(2), 1999.
- POZO, I. *Aprendices y Maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial. 2001.
- RUEDA, M.I. Psicología de la Instrucción. Documento interno. Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. 2005.
- SERVA, M. y FULLER, M. Aligning What We Do and What We Measure in Business Schools: Incorporating Active Learning and Effective Media Use in the Assessment of Instruction. *Journal of Management Education*. 28(1), 2004, p. 19-38.
- SHULRUF, B.; HATTIE, J. y DIXON, R. Development of a New Measurement Tool for Individualism and Collectivism. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 25(4), 2007, p. 385-401.
- SIU, N. y WILSON, R. Modelling Market Orientation: An Application in the Educational Sector. *Journal of Marketing Management*. 14(4-5), 1998, p. 293-323.
- SLAVIN, R. *Cooperative Learning*. Segunda edición. USA: Pearson Education. 1995.
- SMITH, G. Problem-Based Learning: Can It Improve Managerial Thinking? *Journal of Management Education*. 29(2), 2005, p. 357-3