



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS ^{en} EDUCACIÓN

Estudios

Carlos E. Biaggi

1

Beneficios de la centralización de la gestión administrativa y financiera de las escuelas adventistas en Paraguay **Pág. 1**

Javier Román Gómez

2

Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad institucional validado con estudiantes universitarios **Pág. 22**

Gabriel Cruz Valdez y
María Elena Acosta

3

Validación de un instrumento para medir hábitos de estilo de vida en estudiantes universitarios **Pág. 38**

Clara Campos Madrigal y
Manuel Muñoz Palomeque

4

Factores predictores de la satisfacción laboral en docentes de siete universidades privadas latinoamericanas **Pág. 54**

Reflexiones

Vanina Janet Lavooy

5

Necesidades y responsabilidades vinculadas al desarrollo profesional de profesores de educación superior **Pág. 61**



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Wilfredo Choque, Ramón Gelabert,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Rafael Osvaldo Paredes

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Miguel Ángel Roig,
Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Raquel Inés Bouvet, Fernando Canale,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, Humberto Mario Rasi,
María Cristina Richaud de Minzi, Jaime Rodríguez Gómez,
Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 17, No. 1, enero - junio de
2017. Publicación semestral de la Universidad
de Morelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Morelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Morelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Beneficios de la centralización de la gestión administrativa y financiera de las escuelas adventistas en Paraguay
Carlos E. Biaggi
- 22 Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad institucional validado con estudiantes universitarios
Javier Román Gómez
- 38 Validación de un instrumento para medir hábitos de estilo de vida en estudiantes universitarios
Gabriel Cruz Valdez y María Elena Acosta
- 54 Factores predictores de la satisfacción laboral en docentes de siete universidades privadas latinoamericanas
Clara Lilia Campos Madrigal y Manuel Muñoz Palomeque

Reflexiones

- 61 Necesidades y responsabilidades vinculadas al desarrollo profesional de profesores de educación superior
Vanina Janet Lavooy

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DE LAS ESCUELAS ADVENTISTAS EN PARAGUAY

Carlos E. Biaggi
Middle East University, Líbano

RESUMEN

Las escuelas adventistas en Paraguay sufrían de insuficiente cantidad de alumnos, altos niveles de morosidad y personal desmotivado. Para revertir estos problemas la División Sudamericana decidió centralizar en las misiones o asociaciones la gestión administrativa y financiera de las escuelas primarias y los colegios secundarios. El objetivo de este artículo es describir los beneficios más importantes de esta centralización en la Red Educativa Adventista en Paraguay, en el año 2011. Con un diseño de estudio de caso, los datos fueron recolectados vía análisis de documentos, focus groups, entrevistas y un cuestionario. El análisis mostró que los beneficios más importantes de la centralización fueron los siguientes: ayuda a instituciones más débiles, crecimiento parejo en todas las escuelas, identidad y esfuerzos corporativos, desarrollo del personal, seguimiento diario de cuentas por cobrar, mejoras en el índice de cobranza y crecimiento económico-financiero. El artículo termina ofreciendo recomendaciones para otras redes educativas adventistas que deseen implementar el modelo de gestión centralizado.

Palabras clave: centralización, administración, finanzas, educación, escuelas

Introducción

La Red Educativa Adventista de Paraguay tiene una misión y una visión claras, definidas por la Iglesia Adventista a nivel mundial. Pero en la década pasada esta organización sufrió problemas financieros y de gestión, como resultado de una insuficiente cantidad de alumnos, alta morosidad, personal desmotivado y carencia de relacionamien-

to entre la dirección de la organización y sus empleados. Este problema afectó de manera directa a más de 150 funcionarios y más de 1.600 alumnos. La literatura sugiere que, para enfrentar la crisis, las instituciones educativas deben buscar la eficiencia en la administración escolar, reorganizarse y redimensionarse, y administrar los procesos de cambio (Manes, 2015). Es más, como principio de supervivencia, algunas instituciones deben recurrir a procesos de reestructuración institucional, que son siempre dolorosos, pero que con creatividad y cooperación resultan positivos en su conjunto (Manes, 2015). Para revertir

Carlos Biaggi, Faculty of Business Administration, Middle East University, Líbano.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Carlos Biaggi, correo electrónico: carlos.biaggi@meu.edu.lb

la situación, la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día decidió implementar una reorganización de la gestión administrativa y financiera centralizando la gestión en las misiones y asociaciones. Dado que los países vecinos que ya habían adoptado este tipo de gestión habían obtenido resultados asombrosos de crecimiento en cantidad de alumnos, en infraestructura y en calidad y compromiso de los recursos humanos, la administración de la red en Paraguay decidió encaminar sus esfuerzos con miras a obtener resultados similares. Esto significó un cambio rotundo en los procesos, no solo desde el punto de vista directivo sino también para todos los integrantes de la organización, dado que cambios que implican modificar conductas arraigadas representan un cambio cultural. Y lograr un cambio cultural es difícil, pero no imposible. Luego de siete años de haberse implementado el cambio, ¿cuáles son los beneficios más importantes de la centralización de la gestión administrativa y financiera en la Red Educativa Adventista de Paraguay?

Marco teórico

El marco teórico está dividido en dos partes. Primero, el análisis de las diferencias entre los modelos educativos centralizados y descentralizados. Y segundo, una descripción de las actividades organizacionales como mapa de procesos.

Modelos de administración educativa centralizado y descentralizado

La bibliografía consultada no versa sobre la centralización y descentralización de instituciones educativas privadas, sino de instituciones educativas públicas. Pese a diferencias importantes entre la educación pública y privada

(en uno de ellos los alumnos pagan colegiatura), el análisis ofrece un marco de referencia para obtener conclusiones importantes para el área privada.

Modelo centralizado. Según Flor Romero (2013), se tiene una centralización administrativa cuando todas o la mayoría de las decisiones son tomadas en el nivel superior de una organización, ya sea por una persona o un grupo de personas. Para Valdés Herrera (2009), la expresión centralización expresa la reunión o agrupamiento de varias cosas en un centro o núcleo común o la dependencia de un poder central. Por ejemplo, en una organización se pueden centralizar varias cosas, tales como actividades, recursos y autoridad, resultando en la restricción de la delegación de la autoridad, manteniéndose esta última en la parte más alta de la estructura organizacional.

Flor Romero (2013) sostiene que cuando el poder de decisión se concentra en un único punto de la organización, en la mayoría de los casos se presentan serios problemas en la gestión empresarial, por lo que hoy día no es recomendable el uso de este criterio. Por otro lado, la centralización puede ser justificada cuando es necesario un estricto control de los procesos para el éxito de la organización y la gestión de la empresa.

El modelo de gestión centralizado podría presentar ventajas y desventajas. Flor Romero (2013) lista varias ventajas:

1. Las decisiones son tomadas por personas que tienen una visión global de la organización.
2. Se facilita la coordinación de actividades y/o los procesos.
3. Se permite el control centralizado sobre las actividades y/o los procesos de la organización.

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN

4. Se evita la duplicación de funciones.
5. Se estandarizan los procesos o procedimientos operacionales, permitiendo que en todos los sectores o áreas de la organización se realicen las actividades y/o procesos de la misma forma y al mismo tiempo.
6. Se desarrolla la capacidad de los ejecutivos del nivel superior.
7. Se facilita la comunicación rápida entre el gerente y sus colaboradores (superior y subordinados).
8. Generalmente no requiere mano de obra especializada porque los sectores operativos actúan con base en las instrucciones recibidas del nivel superior.
9. Representa menor costo operativo para la empresa.

Por otro lado, entre las principales desventajas de la centralización, se pueden citar las siguientes: (a) la lentitud para reaccionar ante los cambios del entorno de la organización porque las comunicaciones son lentas, (b) la desmotivación para las actividades creativas e innovadoras del personal, (c) la escasa posibilidad para la capacitación y el desarrollo del personal, (d) la frustración de los jefes y supervisores de los niveles inferiores porque no pueden tomar decisiones, ni en casos de urgencias, (e) la sobrecarga de trabajos en el nivel superior, produciéndose como consecuencia cuellos de botella en la toma de decisiones, (f) la gestión inadecuada por un estilo poco participativo, (g) el aumento de la burocracia y (h) las dificultades en el progreso de la empresa u organización (Flor Romero, 2013).

Modelo descentralizado. El modelo opuesto a la centralización es el de la descentralización, que implica la delegación de facultades operativas y el

ejercicio de un poder de decisión real (Hevia, 1991; Hevia y Núñez, 1989). En este sentido pueden distinguirse tres ámbitos o dominios: el financiero, el administrativo y el propiamente educativo (Hevia y Núñez, 1989). Según Latorre, Núñez, González y Hevia (1991), la descentralización se verifica con mayor o menor intensidad tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo. Por ejemplo, la primera ola de reformas tendientes a la descentralización del sistema educativo chileno durante la década de los 80 es comparable al caso argentino desde el punto de vista de los factores que la motivaron, dado que la lógica política subyacente al plan chileno es economicista y tecnocrática (Candia, 2004). Por eso, en ambos países se observa una mayor intervención del gobierno central a nivel local a través del ejercicio centralizado de nuevas funciones tendientes a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Las experiencias argentina y chilena en materia de reforma educativa demuestran que la descentralización absoluta de la educación no es ni posible ni deseable y que el Estado debe redefinir sus funciones sin descuidar el fin de integración social que le dio origen (Candia, 2004).

Así como el modelo centralizado, el modelo descentralizado también presenta ventajas y desventajas. Para Senén González (1987), los motivos esgrimidos para la descentralización por la perspectiva no crítica son tres: (a) mejorar la eficiencia de la administración, dada la pesadez de las burocracias centralizadas, (b) aumentar la efectividad del sistema, por las fallas del sistema centralizado y (c) aumentar la participación local. Sin embargo, estos argumentos son susceptibles de ser objetados desde una perspectiva crítica.

Por ejemplo, la descentralización no garantiza la generación de nuevos recursos ni una utilización más eficiente de los disponibles, debido a un mejor conocimiento de la oferta y demanda locales (Hevia, 1991). Además, Latorre et al. (1991) señalan varios obstáculos para la descentralización, como el origen no democrático de las autoridades comunales, la ausencia de canales de participación, los criterios y mecanismos arbitrarios empleados para la selección de los profesores, la desprotección del profesorado, la desmotivación, las dificultades para incorporarse a programas de perfeccionamiento docente y la falta de una efectiva supervisión orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza

Actividades organizacionales como mapa de procesos

Para Gimbert (2007), la división de las actividades de una empresa debe hacerse en dos grupos: las actividades primarias y las de apoyo. Las actividades primarias son las que están en contacto directo con el producto o servicio, desde su creación física, transporte, venta, hasta su asistencia posterior a la venta. Las actividades de apoyo, como su nombre indica, sustentan las actividades primarias, proporcionando las compras necesarias, la tecnología requerida, los indispensables recursos humanos, así como las funciones imprescindibles de gestión, desde la estrategia hasta las finanzas y la contabilidad, pasando por asuntos legales.

En este trabajo me focalizaré en analizar los procesos de apoyo que fueron centralizados en el caso bajo estudio, que pueden ser agrupados en tres categorías: procesos administrativos, gestión de recursos humanos y gestión financiera. En los siguientes apartados

analizaré cada uno de estos tres grupos de procesos de apoyo.

Procesos administrativos. Hay ocho procesos administrativos que fueron centralizados en la organización bajo estudio: toma de decisiones, contabilidad, presupuesto, facturación, secretaría escolar, compras, marketing y matriculación.

En primer lugar, fue centralizada la toma de decisiones. Según Robbins y Judge (2009), en algunas organizaciones los administradores toman todas las decisiones y los gerentes de nivel inferior cumplen simplemente con las instrucciones (centralización). En el otro extremo están las organizaciones donde la toma de decisiones se delega en aquellos administradores que están más cerca de la acción (descentralización). En segundo lugar, la contabilidad “es el arte de registrar, clasificar y resumir de manera significativa y en términos de dinero, transacciones y eventos que son en parte, por lo menos, de carácter financiero e interpretar los resultados de estos” (AICPA, citado en Jiménez Boulanger y Espinoza Gutiérrez, 2007, p. 21). El tercer proceso administrativo a considerar es el presupuesto. Según Burbano Ruiz (2010), el presupuesto es la estimación programada de manera sistemática de las condiciones de operación y de los resultados a obtener por un organismo en un periodo determinado. En cuarto lugar, la facturación es un proceso mediante el cual la compañía debe liquidarle al cliente todos los gastos incurridos con motivo de la venta o por los servicios prestados. Es importante recordar que una buena cobranza siempre va a depender de una facturación oportuna y sobre la base de lo acordado con el cliente (Mendoza Guzmán, 2015). En

quinto lugar, la secretaría escolar se ocupa de todos los temas relacionados con la vida académica: matriculaciones oficiales, altas, bajas, certificados, seguro escolar, envíos, publicaciones, recibos, expedientes académicos, direcciones, inscripciones en comedor y autobús, entre otros (Cejás y Roth, 2014). El sexto proceso administrativo a considerar es el de compras. Las compras representan una función primordial, puesto que su buena administración mejora la posición competitiva de las empresas, al buscar el mejor provecho para el uso de los fondos de la organización (Franco Prado, 2014). El séptimo proceso que se centralizó es el de marketing. Según Kotler y Armstrong (2016), el marketing es un proceso social y administrativo mediante el cual los individuos y los grupos obtienen lo que necesitan y desean, creando e intercambiando valor con otros. Por lo tanto, definen el marketing como el proceso mediante el cual las compañías crean valor para sus clientes y establecen relaciones sólidas con ellos para obtener a cambio valor de estos. Y por último, el proceso de matriculación es el proceso administrativo mediante el cual los alumnos se inscriben para un determinado curso de estudio, en un periodo determinado, en una institución educativa determinada, materializado a través de una herramienta informática (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Gestión de recursos humanos. Según Chiavenato (2011),

la administración de recursos humanos consiste en planear, organizar, desarrollar, coordinar y controlar técnicas capaces de promover el desempeño eficiente del personal... Significa conquistar y mantener personas en la organización, que trabajen y den el

máximo de sí mismas, con una actitud positiva y favorable. (p. 165)

Tres procesos de la gestión de recursos humanos fueron centralizados: la contratación de personal, la liquidación de sueldos y la capacitación del personal.

Primero, el proceso de contratación tiene tres componentes: reclutamiento, selección y socialización (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2008). Compañías como General Electric, Procter and Gamble y PepsiCo, realizan esfuerzos concertados para reclutar el mejor personal, y el más brillante, que pueden encontrar y luego retenerlo con excelentes paquetes de remuneración, oportunidades de ascenso rápido, desarrollo profesional y comisiones interesantes que constituyan un reto (Thompson, Strickland, y Gamble, 2015)

En segundo lugar, el proceso de liquidación de sueldos asegura que los empleados reciban sus salarios y beneficios a tiempo. Todas las organizaciones adoptan un complejo sistema de recompensas y castigos para mantener a sus empleados dentro de comportamientos esperados: recompensan los comportamientos que se consideran adecuados y castigan los comportamientos inadecuados (Chiavenato, 2000). El tercer proceso es la capacitación del personal. Las mejores compañías colocan a los empleados en programas de capacitación que continúan no sólo durante los primeros años, sino habitualmente a lo largo de sus profesiones (Thompson et al., 2015).

Gestión financiera. El tercer grupo de procesos que se centralizó es el conformado por los relacionados con la gestión financiera. Para David (2003), “la condición financiera se considera a menudo como la mejor medida de la

posición competitiva de una empresa y la atracción principal para los inversionistas” (p. 137). Los factores financieros alteran con frecuencia las estrategias y cambian los planes de implantación. Tres procesos clave de la gestión financiera fueron centralizados: el control de las cuentas por cobrar, el control del presupuesto y la custodia de los fondos.

Primero, se centralizó el control de cuentas por cobrar. Para Manes (2015), la crisis social que afecta a las familias ha producido en los últimos años un fenómeno de crecientes dimensiones: la mora en el cumplimiento de los pagos de los aranceles mensuales en las instituciones educativas. El tratamiento del tema en forma profesional significa adoptar nuevos criterios de exigencia y evaluación, sin dejar de contemplar a la institución educativa como una entidad social. (p. 133)

Para el mismo autor, cuando una institución educativa tiene morosidad mensual y acumulada en pagos, pasa por serios riesgos financieros para afrontar sus obligaciones. Hasta un 5% sería una cifra razonable, entre el 5% y el 10% sería preocupante y mayor al 10%, alarmante. Por eso, cuando una familia, o un alumno de la enseñanza superior, incurre en mora de pago del orden de un mes, la administración debe tener estrategias y mecanismos previstos que promuevan la pronta regularización de esa deuda.

El segundo proceso que se centralizó es el control de presupuesto. Los presupuestos son una estimación de las necesidades futuras, ordenadas de acuerdo a un cierto criterio, cubriendo algunos o todos los rubros de la empresa para un período definido de tiempo (Díaz, Parra y López, 2014). El control presupuesta-

rio es un proceso para encontrar lo que se ha hecho y comparar los resultados reales con los datos correspondientes del presupuesto, con el fin de aprobar la actuación o remediar las diferencias, ya sea ajustando las estimaciones de presupuesto o corrigiendo las causas de la diferencia.

Por último, las normas de custodia de los fondos tienen el propósito de brindar seguridad razonable sobre el buen manejo de los fondos y valores (Calleja Bernal, 2015). Estas incluyen la unidad de caja en la tesorería, la programación de caja, las conciliaciones bancarias, la garantía de responsables del manejo o custodia de fondos o valores, las medidas de seguridad para cheques, efectivo y valores (llaves, muebles especiales, cajas fuerte, bóvedas, etc.), el uso de formularios para el movimiento de fondos, el uso de sello restrictivo para documentos pagados por la tesorería, la transferencia de fondos por medios electrónicos, el uso del fondo para pagos en efectivo y fondo fijo (caja chica), el depósito oportuno en cuentas bancarias, arqueos de fondos y valores y los requisitos de los comprobantes de pago recibidos, establecidos por ley.

Pese a que la literatura ha analizado las ventajas y desventajas de los modelos centralizado y descentralizado de gestión educativa pública, existe una escasez de estudios que analicen los beneficios de la centralización en redes educativas privadas. Por lo tanto, el propósito de este estudio es describir los beneficios más importantes de la centralización de la gestión administrativa y financiera de la Red Educativa Adventista del Paraguay. Las preguntas de la investigación fueron las siguientes:

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN

1. ¿Cuáles son los beneficios más importantes de la centralización a los procesos administrativos?
2. ¿Cuáles son los beneficios más importantes de la centralización de la gestión de los recursos humanos?
3. ¿Cuáles son los beneficios más importantes de la centralización del control financiero?

Metodología

Diseño de la investigación

El diseño metodológico elegido fue el estudio de caso. En esta investigación el enfoque es cualitativo y el tipo de investigación es descriptivo. Utilizando las premisas de este enfoque de investigación, este estudio analizó metodológicamente los beneficios del sistema de gestión centralizado de la Red Educativa Adventista del Paraguay, identificando y clasificando los principales beneficios que este nuevo sistema de gestión otorgó a los procesos administrativos, a la gestión de los recursos humanos y al control financiero de la Red. Para ello se buscó interactuar con los participantes clave de la Red, para interpretar sus apreciaciones y describir la realidad tal como ellos la experimentan, sin pretender generalizar los resultados.

En este estudio, se observaron los fenómenos tal como se daban en su contexto natural, observando las actitudes de los participantes, para luego analizarlas. Se eligió realizar un corte transversal para analizar los beneficios de la centralización de la gestión en el año 2011. Lo que se buscó es describir un panorama lo más preciso posible del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2014), realizando un estudio de caso, que incluyó el examen de documentos, de datos estadísticos, de la puesta en práctica del

sistema de gestión centralizado, pero incluyó, sobre todo, la observación directa del fenómeno estudiado y entrevistas a personas directamente implicadas en el proceso.

Este diseño fue elegido por su poder y significación para explorar la organización desde múltiples perspectivas, generando conocimiento y práctica profesional (Marshall y Rossman, 2016; Simons, 2009). Wieviorka (1992) argumenta que un estudio de caso incluye dos partes: un sujeto (la unidad práctica e histórica) y un objeto o contexto analítico (base teórico-científica). En esta investigación el sujeto es la Red Educativa Adventista en Paraguay y el objeto es la centralización de la gestión administrativa y financiera.

Participantes, muestra y contexto

La población de este estudio son los administradores de la Red Educativa Adventista, los administradores de las escuelas y los docentes y empleados de las escuelas adventistas de Paraguay. Los participantes fueron 83 administradores y empleados elegidos con la técnica de muestreo no probabilística, ya que los participantes de entre los administradores, docentes y personal administrativo y de servicio de la Red fueron elegidos de modo discrecional y no como resultado de probabilidades (Seidman, 2005). La decisión sobre los criterios de inclusión o selección de participantes se toma en el campo, ya que los participantes del estudio nos resultan desconocidos cuando lo iniciamos y es la propia información obtenida la que va guiando el muestreo (Hernández Sampieri et al., 2014). Por eso, los participantes fueron elegidos con base en sus roles y puestos clave en la red (ver Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de los participantes por puestos clave

Puesto clave	Población	Participantes
Administrador de la red	8	8
Administrador de escuela	12	7
Docente o empleado de escuelas	116	68

La delimitación geográfica está compuesta por la oficina de la red en Asunción, Paraguay y en las ciudades donde se encuentran ubicadas las 12 escuelas: Asunción, Bonanza, Ciudad del Este, Colonia Azotey, Coronel Oviedo, Cruce Guaraní, Curuguaty, Encarnación, Hohenau, La Paloma, Los Cedrales y Pedro Juan Caballero.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron focus groups, entrevistas, análisis documental y un cuestionario. Se utilizaron diferentes técnicas para triangular, profundizar y corroborar los datos (Miles, Huberman y Saldana, 2014).

Para conducir el estudio, obtener acceso a diferentes documentos y entrevistar y encuestar al personal, se obtuvo permiso de la organización. En primer lugar, para obtener la opinión de un grupo representativo de administradores, docentes y empleados de las escuelas, se elaboró y administró un cuestionario a los participantes de una asamblea docente a nivel nacional. En segundo lugar, se llevaron a cabo cuatro entrevistas individuales con cuatro administradores de la red, con el objetivo de ampliar y clasificar los beneficios de la centralización, identificar problemas y obstáculos,

así como obtener las expectativas de los participantes. Para ello se utilizó una *guía de entrevista*. En tercer lugar, se realizó un focus group en el que participaron otros cuatro administradores de la red, con el objetivo de enriquecer la descripción de los beneficios, problemas y obstáculos. Para ello, se utilizó una *guía de preguntas para entrevista focus group* (Patton, 2015). Las entrevistas individuales y el focus group se grabaron para posterior análisis. Por último, el análisis documental incluyó el examen de información escrita antes y después de la centralización, con el objetivo de describir los procesos organizacionales, analizar la estructura organizacional, el proceso de toma de decisiones y la situación financiera. El manual de reglamentos, el planeamiento estratégico y las actas de la junta directiva se analizaron siguiendo una *guía de análisis documental*. Los balances financieros se analizaron utilizando una *matriz de estados financieros*.

Análisis de datos

En este estudio se utilizó el concepto de triangulación de datos, combinando distintas técnicas e instrumentos, como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a un control recíproco relatos de diferentes informantes, buscando tener una comprensión más clara y profunda del escenario y los participantes estudiados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Los pasos que se siguieron para el análisis de los datos fueron los siguientes. Primero, se analizó el modelo de gestión descentralizado según el análisis documental del reglamento interno y de los votos de junta directiva. Segundo, se analizó la estrategia adoptada para la reorganización centralizadora, basada

en el análisis documental del reglamento interno, la planificación estratégica y las actas de junta directiva, en el grupo de discusión, entrevistas y encuestas. Tercero, se analizó el nuevo modelo de gestión centralizado, según el análisis documental del reglamento interno, la planificación estratégica y las actas de junta directiva, en el grupo de discusión, entrevistas y encuestas. Cuarto, se identificaron y clasificaron los beneficios de la centralización de la gestión a los procesos administrativos, según el grupo de discusión, las entrevistas y las encuestas. Quinto, se identificaron y clasificaron los beneficios de la centralización de la gestión a la gestión de los recursos humanos, basados en el grupo de discusión, las entrevistas y las encuestas. Sexto, se identificaron y clasificaron los beneficios de la centralización de la gestión al control financiero, según el grupo de discusión, las entrevistas, las encuestas y el análisis de los reportes financieros.

Resultados

Consideraciones preliminares

Estructura organizativa como mapa de procesos. La Red Educativa Adventista del Paraguay pertenece a la Iglesia Adventista del Séptimo Día, la que está organizada legalmente como una asociación bajo la denominación de Asociación Paraguaya de los Adventistas del Séptimo Día, que funcionó internamente como una misión hasta el año 2009 y como una unión de iglesias desde 2010. La red administra un colegio secundario en la capital y 11 escuelas primarias en diversos puntos del país.

El órgano máximo de la red educativa es la junta directiva de la unión (hasta el 2009, la junta directiva de la misión). Para los aspectos estratégicos, existe un

consejo de educación y para los aspectos administrativos, una comisión de educación. La administración de la unión está compuesta por un presidente, un secretario y un tesorero. La red es coordinada por un director de educación, con la asistencia de un tesorero asistente a cargo de los aspectos legales y jurídicos, el presupuesto, la contabilidad, la gestión de recursos humanos y la gestión financiera. El director de educación recibe el apoyo de una secretaria y el tesorero asistente recibe el apoyo de un contador, un encargado de recursos humanos, un encargado de facturación y una encargada de cobranzas. El gasto del tesorero asistente y sus colaboradores se proratea entre las escuelas y el gasto del director de educación y la secretaria lo absorbe la unión. En la Figura 1 se presenta el organigrama de la red.

Con el objetivo de esquematizar el funcionamiento de las unidades escolares, se presenta su estructura organizativa como mapa de procesos, discriminando los procesos estratégicos, los procesos clave y los de apoyo. Como salida se

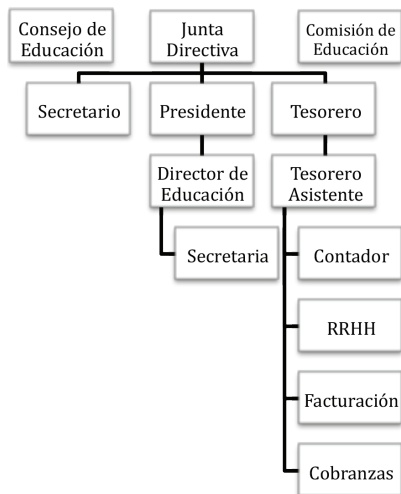


Figura 1. Organigrama de la red.

presenta la satisfacción de los clientes (ver Figura 2). Los procesos estratégicos son gestionados por la unión. La planificación estratégica es desarrollada por la unión para toda la Red Educativa Adventista del Paraguay y la evaluación denominacional está a su cargo, con encomios y recomendaciones para cada área de la institución. Los procesos clave incluyen lo siguiente: (a) las metodologías pedagógicas, que incluyen el plan curricular obligatorio y el plan curricular complementario (como Biblia, música, inglés y computación); (b) las actividades espirituales, que incluyen el trabajo de la capellanía con el apoyo espiritual y asesoramiento familiar para alumnos, padres y docentes; (c) los servicios extra-curriculares, que incluyen el ofrecimiento de clases fuera del horario normal curricular de materias

como música, inglés y computación; (d) los deportes, en horarios especiales para practicar gimnasia, fútbol y vóleybol. Entre los procesos de apoyo se hallan (a) los procesos administrativos, que comprenden los subprocesos de toma de decisiones, contabilidad, presupuesto, facturación, secretaría escolar, compras, marketing y matriculación; (b) la gestión de recursos humanos, que comprende los procesos de recursos humanos, la contratación, la liquidación de sueldos y la capacitación del personal; (c) la gestión financiera, que comprende los subprocesos de control de cuentas por cobrar, control presupuestario y custodia de los fondos; (d) los servicios, que comprenden los subprocesos de mantenimiento, limpieza y portería. En la Figura 2 se presenta el mapa de procesos descripto.

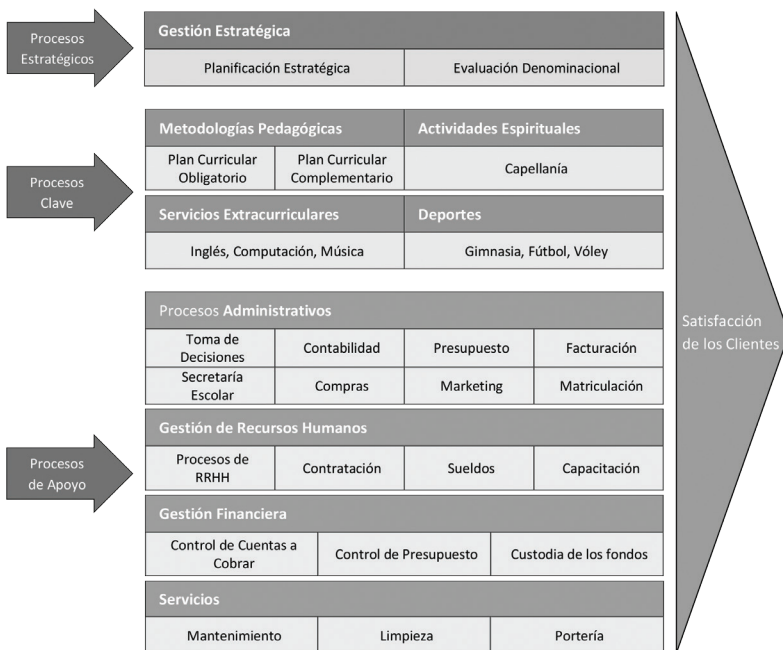


Figura 2. Mapa de procesos de cada unidad escolar.

Proceso de centralización

Hasta el año 2003, la red funcionó bajo un modelo de gestión descentralizado discrecional. Sólo los procesos estratégicos eran centralizados en la unión; los procesos clave y de apoyo eran descentralizados en cada institución. Desde el año 2004, la red comenzó un proceso de centralización de la gestión en la oficina de la unión. Dicha decisión fue tomada por la junta directiva de la unión, bajo recomendación de la División Sudamericana, luego de varios años de experiencia positiva en Brasil. Tres procesos de apoyo fueron centralizados: los procesos administrativos, los de gestión de recursos humanos y los de administración financiera. Además, los procesos clave y los servicios (apoyo) pasaron a ser administrados en conjunto por la red y las instituciones.

La decisión de centralizar tuvo como objetivo el mejoramiento de la gestión financiera, para revertir falencias en la gestión administrativa, que por no contar las instituciones con los recursos humanos y tecnológicos adecuados estaban entrando en un problema deficitario grave. En las siguientes secciones se analizarán los datos recolectados para cumplir con los tres objetivos de la investigación.

Beneficios de la centralización para los procesos administrativos

El primer objetivo de este estudio fue identificar los beneficios de la centralización de los procesos administrativos. Para ello, los procesos administrativos fueron subdivididos en ocho subprocesos: toma de decisiones, contabilidad, presupuesto, facturación, secretaría escolar, compras, marketing y matriculación. En primer lugar, se presentan los beneficios encontrados en cada instru-

mento de recolección de datos y luego se los relaciona con cada subproceso de los procesos administrativos (ver Tabla 2).

Los beneficios se clasifican en orden de importancia de acuerdo con la cantidad de menciones que tuvieron en el grupo de discusión, las entrevistas y las encuestas. De los 47 beneficios mencionados, cuatro fueron mencionados tres veces, cuatro fueron mencionados dos veces y 39, una vez. Los que fueron mencionados tres veces pertenecen al subproceso toma de decisiones:

1. Ayuda a instituciones débiles de acuerdo a necesidades reales y urgentes: cuando una escuela está en problemas, las otras la socorren. Por ejemplo, uno de los participantes del focus group expresó: “yo creo que el aspecto más importante es que se puede crecer como grupo de escuelas. Un año una escuela andaba muy bien y ayudaba a otras, como el caso del CADA, y ahora es al revés: las otras están manteniendo al CADA. Eso evita que, por ejemplo, el CADA se cierre” (focus group). Por otro lado, las escuelas que ayudan pueden quejarse. “Por ejemplo, si una escuela que tiene recursos quiere utilizarlos para un fin determinado, se ven limitados, porque deben ceder esos recursos al sistema. Dicen, ¿Por qué no podemos usar nuestros recursos para comprar tres aires acondicionados? Esa es una desventaja” (entrevista 2).

2. Cuerpo con fuerza unida es mejor que cada uno luchando por su lado: las mismas decisiones que benefician a la escuela más grande benefician a la más pequeña. “Una mejor coordinación entre los directores de las diferentes escuelas. Hay una red unida y una administración que unifica el enfoque ideológico y filosófico de la iglesia” (entrevista 4). Al mismo tiempo, los participantes mencionaron los problemas.

Tabla 2

Beneficios de la centralización a los procesos administrativos por subproceso

Subproceso	Indicador	Beneficios	Docu- mentos	Focus group	Entre- vistas
Toma de decisiones	Decisiones que fueron asumidas por la Unión	Identidad de red, somos grandes		1	2
		Mejor coordinación escuela/adminis- tración			1
		Conocimiento de realidad global y local			1
		Todos crecen parejo		1	2
		Problemas se resuelven en un cuerpo			1
		Cuerpo con fuerza unida, mejor que cada uno luchando por su lado		1	2
		Todos hablan el mismo idioma			1
		Aumento cantidad de alumnos			1
		Apertura y cierre de instituciones			1
		Mejoras edilicias			1
		Padronización de edificios y cartelería		1	
		Fondo de Educación: mayor fuerza para lograr algo que en forma aisla- da no se podría			1
		Ayuda a instituciones débiles de acuerdo a necesidades reales y urgentes		1	2
		Toma de decisiones por personas elertas			1
		Toma de decisiones más ágil, respues- ta inmediata			1
Contabilidad	Procesos conta- bles que se cen- tralizaron	Se ahorra personal en cada escuela			2
		Personal especializado (jurídico, contable, impositivo, RRHH, factu- ración, cobranza)		1	1
		Balance: en fecha, formal, por lo devengado, facturas legales			1
		Rendición y control mensual de escuelas	X		1
		Balance mensual por escuela	X	1	1
		Agentes de retención de IVA		1	
		Orden y seguridad	X		

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN

Presupuesto	Cambios introducidos en la preparación de los presupuestos	Modelo padronizado	X	1	
		Uso de variables de elaboración: índice de inflación, precios competencia	X		
		Presupuesto consolidado	X		
		Caja fija mensual para gastos en escuela	X	1	1
Facturación	Cambios introducidos en la facturación	Sistema informatizado	X		
		Cobranza electrónica	X		
		Todos los servicios en factura	X		
Secretaría Escolar	Cambios introducidos en Secretaría Escolar	Sistema informatizado	X		
		Múltiples informes estadísticos	X		
		Información segura y confiable	X		
		Agilidad			
Compras	Modificaciones en el proceso de compra	Compras corporativas: uniformes y libros	X		1
		Reducción de costos			1
		Control de autorizaciones	X		
Marketing	Modificaciones en publicidad y propaganda	Publicidad unificada	X	1	
		Promociones unificadas	X	1	
		Folletería unificada	X	1	
		Reducción de costos		1	
		Mejor calidad		1	
Matriculación	Cambios introducidos en el proceso de matriculación	Sistema informatizado	X		
		Agilidad	X		
		Unificación de formularios	X	1	
		Fechas unificadas	X	1	
		Promociones, descuentos y regalos unificados	X	1	
		Lanzamiento a nivel país	X		

Por ejemplo, “la desventaja es que a veces la velocidad va un poco más lento de lo que debería ir. Porque hay conceptos del pasado, otra manera de trabajar, y lógico, todo cambio produce algunas reacciones. Entonces, a veces, hasta que se acomodan existe esa reacción. Pero aquí nosotros ya podemos ver los resultados positivos. Yo viví la centralización en otro lugar y los resultados fueron extraordinarios. Aquí va a llevar un poco más de tiempo. Pero ya estamos teniendo respuestas positivas” (entrevista 3).

3. Todos crecen de manera pareja: las escuelas fuertes ayudan a las débiles y su crecimiento es parejo. “Nos podemos ayudar mutuamente. Quien tiene más recursos ayuda a quien tiene menos recursos” (entrevista 3). Por ejemplo, un participante mencionó el siguiente caso. “Fuimos a visitar una escuela; íbamos a tener la reunión de la comisión escolar. Le dije al tesorero asistente: ‘¿sabés que?, no vamos a tener la reunión, vamos a recorrer la escuela con la comisión’. Entonces, ‘este vidrio, ¿hace cuánto que está roto?’ Yo había visitado esa escuela antes y le había dicho a la directora, ‘arreglá ese vidrio’. Este piso, ¿cuánto puede salir? Ese baño, ¿se puede pintar, se puede poner azulejos? ¿Cuánto cuesta? En síntesis, eran unos 3 o 4 millones de guaraníes, nada más. Y ese fue el voto: hacer todos los arreglos que hicieran falta. Y aunque la escuela no tenía recursos, el sistema sí tenía” (entrevista 6).

4. Identidad de red “somos grandes”: luego de varios años de trabajar como red, los directores y los docentes saben y sienten que pertenecen a una red grande. Una maestra podría decir: “no somos una pequeña escuela aislada de 100 alumnos; pertenecemos a una red de 250.000 alumnos en Sudamérica” (entrevista 3). Otro participante expresó: “cada escuela, do-

cente y directivo se siente parte del todo, parte del cuerpo. Entonces, es algo mucho más que esa escuelita pequeña que está peleando por completar los sueldos” (entrevista 4). Otro comentó: “antes estábamos atomizados, cada escuela con su realidad. Ahora hay una visión ampliada de lo que es la red educativa. Antes no teníamos eso” (entrevista 6). Al mismo tiempo, los participantes mencionaron las dificultades en la implementación. Por ejemplo, “la falta de compromiso o conocimiento del sistema, en la que, por ejemplo, algunos directores todavía dicen, ‘¿por qué gastamos tanto en folletos y qué se yo, si eso podría darnos para pagar los sueldos?’. Esto el director lo lleva al pastor y el pastor a la comisión escolar, y la comisión escolar te viene y te dice lo mismo un año, dos años, tres años. No entra. ¿Pero, de dónde comienza todo? De la cabeza. Si no está convencido, si no entendió el sistema, es muy difícil entrar en el engranaje. No creo que sea una desventaja del sistema, aunque obviamente es mejorable, sino un problema del personal” (entrevista 6).

En segundo lugar, tuvieron dos menciones los siguientes beneficios:

1. Se ahorra personal en cada escuela (contabilidad): en el sistema descentralizado, cada escuela tenía su contador. En el sistema centralizado, un contador realiza la contabilidad para la red. “Si bien la centralización requiere un equipo de personas, se ahorra en la administración de la escuela local” (entrevista 4).

2. Rendición y control mensual de escuelas (contabilidad): en el sistema descentralizado, las escuelas solo enviaban un informe de ingresos y gastos. En el sistema centralizado, deben enviar mensualmente todos sus comprobantes a la oficina contable de la unión para su contabilización y control.

3. Balance mensual por escuela (contabilidad): cada mes se emite un balance por escuela que se controla para detectar aciertos y ajustes a realizar. “El balance mensual que se la da a cada director es fundamental. Lo mismo con el control de morosidad. Es básico. Si vos no cobrás, no subsistís. Ahora, por ejemplo, estoy pidiendo el comparativo de julio de este año comparado con julio del año pasado. ¿Se cobró más?, ¿se cobró menos?, ¿dónde hay que apretar?, ¿qué escuela cobró más?, ¿qué escuela cobró menos?, ¿cómo se estuvieron tomando los exámenes con la morosidad que hay?, ¿cómo se estuvieron pagando los sueldos? Eso es constante. Es ir y venir, ir y venir” (entrevista 6).

4. Caja fija mensual para gastos en escuela (presupuesto). “La caja fija es muy importante porque ahí el director sabe hasta dónde puede ir, puede saber con cuánto cuenta y sabrá cómo administrarlo. Sabe que tiene dos millones y de ahí no puede salir. Él mismo se tiene que cuidar para no gastar de más. O sea, no va a gastar más; no se le va a mandar más, a no ser que tenga una emergencia” (entrevista 6).

Beneficios de la centralización para la gestión de recursos humanos

La segunda pregunta de este estudio consistió en identificar los beneficios de la centralización para la gestión de los recursos humanos. Para ello, los procesos de gestión de recursos humanos fueron subdivididos en cuatro subprocesos: procesos de recursos humanos, contratación de personal, liquidación de sueldos y capacitación del personal. Los beneficios extraídos por instrumento de recolección de datos y clasificados por subproceso de la gestión de recursos humanos figuran en la Tabla 3.

De los 15 beneficios mencionados, dos fueron mencionados tres veces, dos

recibieron dos menciones y 11 solo una mención. Los que más menciones tuvieron fueron los siguientes:

1. Todos cobran todos los meses (liquidación de sueldos): en el sistema descentralizado, cada institución velaba por sus finanzas. Algunas escuelas tenían pocos ingresos y no podían pagar los doce meses de sueldo y el aguinaldo. En el sistema centralizado, todos los funcionarios cobran los doce meses y el aguinaldo. Al mismo tiempo, hay que velar que el sistema no genere ineficiencias. “Antes, algunas escuelas llegaban a octubre y no sabían si podían seguir pagando los sueldos. Para los más pequeños, o los que menos tienen, una desventaja es que ahora no se preocupan del nivel de cobrabilidad, total cobran su sueldo. El año pasado yo fui y trabajé en forma personal con cada director. Algunos se preocupan, otros no. Entonces tenés que apretarlos y decirles: mirá, les avisamos que no sabemos si van a cobrar” (entrevista 2).

2. Asambleas docentes (capacitaciones al personal): cada año se realiza una capacitación pedagógica para todos los docentes de la red.

En segundo lugar, los beneficios que tuvieron dos menciones pertenecen al subproceso liquidación de sueldos:

1. Aumento de sueldo: cada escuela tiene un aumento anual de salarios, de acuerdo a su desempeño financiero. Un participante lo explicó así: “los salarios los aumentamos basados en utilidad. Al que más crece en cantidad de alumnos y otras cosas le damos una chancecita más de aumento de sueldo. Todas las escuelas reciben un aumento de 5% pero, si una escuela duplicó los alumnos, recibe más” (focus group).

2. Pago unificado en fecha: se realiza una liquidación para los funcionarios de toda la red, pagándose en la fecha preestablecida.

Tabla 3

Beneficios de la centralización a la gestión de recursos humanos por subproceso

Subproceso	Indicador	Beneficios	Docu- mentos	Focus group	Entre- vistas	Encues- tas
Procesos de recursos humanos	Procesos de gestión de RRHH que se unificaron	Blanqueo de situaciones irregulares		1		
		Libro de sueldos y jornales		1		
		Legajos completos			1	
Contratación de personal	Cambios introducidos en la contratación de personal	Evaluación de candidatos			1	
		Filtro de reingresos no deseados		1		
		Seguridad social: primero IPS, luego comienza	X	1	1	
		Contratos con empleados				
Liquidación de sueldos	Mejoras en la liquidación de sueldos	Todos cobran todos los meses	X	1	1	1
		Aumento de sueldo		1	1	
		Pago unificado, en fecha		1		1
		Anticipos de acuerdo a legislación	X	1		
		Pago bancarizado				
Capacitación del personal	Capacitaciones que fueron organizadas	Asambleas docentes		1	1	1
		Complementación denominacional		1		
		Curso de gestión para directores		1		

Beneficios de la centralización para el control financiero

La tercera pregunta de la investigación consiste en identificar los beneficios de la centralización para el control financiero. Para ello, los procesos de control financiero fueron subdivididos en tres subprocesos: control de cuentas por cobrar, control de presupuesto y custodia de los fondos. En la Tabla 4 se detallan los beneficios de la centralización a la gestión financiera, clasificados por subproceso y por fuente de recolección de datos.

De los 12 beneficios de la centralización al control financiero, cuatro fueron mencionados dos veces y ocho solo una vez. Fueron mencionados dos veces los

siguientes beneficios:

1. Mejores índices de cobranza (control de cuentas por cobrar): el control diario de las cuentas por cobrar ayudó a reducir el índice de morosidad año a año. Un participante del focus group mencionó que “antes, sin el sistema no había control, no había datos. Al cerrar el año pasado las cuotas impagas eran del 5% y hoy son del 2.7%. Colonia Anahí cobró todas las cuotas en noviembre, morosidad cero. Nunca lo vi. Normalmente el promedio es del 5% al 6%. Eso fue el resultado del trabajo de la directora, apoyada por una persona que trabaja en la Unión medio tiempo controlando las cobranzas” (focus group).

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN

Tabla 4

Beneficios de la centralización al control financiero por subproceso

Subproceso	Indicador	Beneficios	Docu- mentos	Re- portes finan- carios	Focus group	Entre- vistas
Control de cuentas por cobrar	Mejoras en el control de cuen- tas por cobrar	Sistema informatizado	X	X	1	1
		Seguimiento diario		X		2
		Mejores índices de cobranza		X	1	1
		Morosidad: ver acciones gana- doras y perdedoras				1
Control de presupuesto	Mejoras en el control presu- puestario	Control mensual previsto/ realizado		X	1	
		Corrección de desviaciones	X		1	1
		Caja fija: fija límites de gasto y gestión de director			1	
		Ahorro para meses de verano		X	1	1
		Crecimiento económico-fi- nanciero				
Custodia de los fondos	Mejoras en la custodia de los fondos	Banco centralizado	X		1	
		Disminución de gastos			1	
		Mayor seguridad			1	

2. Seguimiento diario (control de cuentas por cobrar): se realiza un seguimiento diario de las cobranzas y cuentas por cobrar.

3. Sistema informatizado (control de cuentas por cobrar): se implementó un sistema de control financiero escolar, para la gestión y el control de las cuentas por cobrar por alumno.

4. Crecimiento económico-financiero (control de presupuesto): se logró un crecimiento económico y financiero año a año, gracias al control presupuestario.

Además, la matriz de análisis de reportes financieros corrobora los cuatro beneficios con mayores menciones. Primero, desde 2005 hasta 2010, el índice de cobranza mejoró cada año, con excepción del año 2007. Cabe mencionar que la información hasta el año 2004 es incompleta, porque las escuelas contabi-

lizaban sus ingresos por lo percibido. La morosidad contabilizada corresponde al colegio secundario, única institución que contabilizaba sus ingresos por lo devengado. También se puede apreciar que el porcentaje de cuentas por cobrar de los últimos cinco años ha mejorado. Segundo, en las observaciones de la matriz de análisis de reportes, se destacó que el control de las cuentas por cobrar es diario. Tercero, en las observaciones de la matriz de análisis de reportes se destacó que el control de las cuentas por cobrar desde el año 2005 es informatizado en un sistema llamado control financiero escolar. Hasta el 2004 solo existen registros de cuentas por cobrar del colegio secundario en la propia contabilidad. Y cuarto, se puede observar que de 1998 a 2003 la facturación se mantuvo en una meseta, con disminución en dos años

(1999 y 2003) pero del 2004 en adelante la facturación ha aumentado cada año.

Cabe destacar que los participantes también mencionaron algunas desventajas. Por ejemplo, “un peligro potencial latente, es el hecho que los directores se concentren exclusivamente en la parte académica y dejen de lado las cuestiones financieras, como las cobranzas y los gastos” (focus group).

Resumen de los beneficios

De los tres procesos que fueron centralizados, los procesos administrativos constituyen el grupo más beneficiado, con el 64% de los beneficios identificados (47 de 74), seguido por la gestión de recursos humanos (15 beneficios, 20%) y por el control financiero (12 beneficios, 16%).

Los ocho subprocesos de la gestión administrativa recibieron beneficios con la centralización y el subproceso más beneficiado fue la toma de decisiones, con el 20% (15) de todos los beneficios. Los cuatro beneficios más importantes de los procesos administrativos benefician del proceso de toma de decisiones y giran en torno al efecto multiplicador generado por el concepto de red: las instituciones que no tienen recursos suficientes para cubrir todos sus gastos son auxiliadas por las instituciones que tienen superávit; el superávit de la red permite realizar mayores inversiones que las que permite el superávit de una institución aislada; se eliminan diferencias entre instituciones y se toman políticas y decisiones estratégicas que benefician a toda la red; y el participar de las reuniones organizadas por la red (capacitaciones, Consejo de Educación, reuniones de directores), el participar de campañas de publicidad unificadas, matriculación unificada (procesos, formularios, fechas) genera un

sentido de pertenencia a la red (“no soy una pequeña escuela de 100 alumnos, soy parte de una red de 250.000 alumnos en Sudamérica”). En menor importancia se encuentran beneficios en la contabilidad (ahorro en personal, rendiciones y control mensual de gastos, balance mensual) y en el presupuesto (caja fija mensual para cada escuela). Además, existen algunos beneficios que son comunes a varios procesos administrativos, como mayor agilidad, reducción de costos, nuevo sistema informatizado implementado y mayor seguridad y confiabilidad.

Todos los subprocesos de gestión de recursos humanos presentan beneficios. La centralización permitió que todos los empleados cobraran en fecha todos los meses de sueldo, corrigiendo un problema gravísimo que impedía el compromiso del empleado, quien permanentemente buscaba otras fuentes de ingreso. Luego de siete años de sistema de gestión centralizado, se logró realizar aumentos anuales de salarios, elemento básico para la motivación y compromiso de los empleados. Además, las capacitaciones organizadas por el Departamento de Educación les proveyeron oportunidades de crecimiento y desarrollo que antes no existían. Hay aspectos críticos que también fueron resueltos con la centralización: seguridad social para todos los empleados, libro de sueldos y jornales según la reglamentación vigente y corrección de situaciones irregulares de empleados. En resumen, la atención del recurso humano, actor fundamental en una organización, mejoró luego de la centralización.

Aunque los tres subprocesos de gestión financiera se vieron beneficiados, tres de los cuatro beneficios principales de la centralización al control financiero tienen que ver con cuentas por cobrar. Con la centralización se implementó un sistema

informatizado de facturación y control de cuentas por cobrar y se organizó un departamento de gestión de cobranza, esto permitiría un control diario de las cuentas por cobrar. Gracias a la centralización, desde el año 2005 (con excepción del 2007) se lograron mejores índices de cobranza año en año. Antes de la centralización, el único control era llevado por cada director en un cuaderno. Se verificó también un crecimiento económico-financiero gracias al control mensual del presupuesto de ingresos y egresos.

Discusión

Implicaciones prácticas

Primero, este estudio demuestra que el modelo centralizado de gestión de la Red Educativa Adventista del Paraguay fue exitoso, generando un precedente positivo de “best practice” que otras redes educativas adventistas pueden imitar. Segundo, este estudio demuestra que, aunque algunos beneficios se obtuvieron a corto plazo, los beneficios más importantes llevan años en concretarse. Por lo tanto, es recomendable mantener una visión de largo plazo, festejar pequeños logros alcanzados y no desanimarse a mitad de camino. Y tercero, adoptar el cambio requirió una firme decisión administrativa. Pese a la oposición de juntas escolares y juntas de iglesia, los administradores de la Unión Paraguaya siguieron adelante con la decisión de implementar el cambio recomendado por la División Sudamericana, con la seguridad de que era la decisión acertada porque se obtendrían resultados positivos, así como otros países de la región los habían obtenido.

Recomendaciones

Con el anhelo de que otros países puedan adoptar el modelo centralizado,

cabe realizar algunas recomendaciones para su implementación. Primero, es recomendable comenzar con un plan piloto en una asociación. Luego de funcionar por cierto tiempo, aprendiendo de los errores corregidos, se podrá implementarlo a mayor escala. Segundo, ya que la DSA ha creado un sistema informatizado que funciona en dos idiomas en ocho países, se recomienda solicitar a la DSA el uso del sistema, previa traducción y adecuación a las necesidades particulares del país donde se implementará. Tercero, siendo que no hay mejor manera para aprender algo nuevo que verlo con los propios ojos y escuchando el testimonio directo de los beneficiados, se recomienda que los administradores que quieran implementar la centralización viajen a Sudamérica para ver cómo funciona. Los administradores de la Unión Paraguaya, junto con los directores de todas las escuelas de la red, viajaron a Brasil más de una vez para ver como funcionaba allí. Cuarto, es crucial la creación y desarrollo de un fondo de educación, siguiendo lo regulado por el reglamento eclesiástico-administrativo de la DSA (División Sudamericana, 2010). Este fondo se forma mensualmente con un porcentaje de la facturación de cada escuela y permite realizar inversiones de infraestructura (construcción de nuevas escuelas y remodelaciones) en aquellas instituciones que tengan mayores posibilidades de crecimiento y superávit. Quinto, brindar capacitaciones en administración para los directores de las escuelas y sobre el proceso de centralización en particular. Ellos son la fuerza motora de la red y deben contar con herramientas de gestión educativa. Sexto, esforzarse por tener libre comunicación con docentes e iglesia local. El 37% de los encuestados colocó la falta

de comprensión del sistema centralizado por parte de los docentes y de la iglesia local como uno de los mayores problemas de la implementación. Y séptimo, lograr un compromiso completo de los directores de escuela y de los pastores distritales. Ambos son actores clave en el éxito de la implementación. Se deben buscar métodos para lograr un mayor compromiso con la misión y visión de la educación adventista y con el modelo de gestión centralizado, mostrando los beneficios que ha traído para la red.

Luego de implementada la centralización, caben las siguientes recomendaciones. Primero, lograr una alta motivación del director. En Paraguay se encontró que algunos directores estaban desmotivados por contar con una red que respaldaba su ineficiencia o porque la red tomaba el superávit de su escuela. Por lo tanto, se deben idear métodos que lo motiven a ser eficiente, premiando el resultado positivo de su gestión y castigando el resultado negativo. Y segundo, realizar un estudio de marketing educativo externo e interno, investigando expectativas y necesidades de la comunidad que la red pueda satisfacer.

Finalmente, si las fortalezas del modelo centralizado se replicaran en otras regiones del mundo, adaptándolo a las particularidades de cada país, teniendo en cuenta las recomendaciones de este estudio, es muy probable que se lograrían beneficios similares a los que este estudio encontró en la Red Educativa Adventista del Paraguay.

Referencias

Burbano Ruiz, J. E. (2010). *Presupuestos: Un enfoque de direccionamiento estratégico, gestión y control de recursos* (4ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

Calleja Bernal, F. J. (2015). *Contabilidad 1*. México: Pearson.

Candia, A. N. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Recuperado de <http://rieoei.org/rie34a06.htm>

Cejas, A. M. y Roth, E. A. (2014). *Las funciones del secretario escolar: análisis de dos instituciones educativas de nivel primario: evaluación y propuestas* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/funciones-secretario-escolar-analisis.pdf>

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos* (9ª ed.). México: McGraw-Hill.

David, F. (2003). *Conceptos de administración estratégica*. México: Pearson.

Díaz, M. C., Parra, R. y López, M. L. (2014). *Presupuestos: enfoque para la planeación financiera*. Bogotá: Pearson.

División Sudamericana. (2010). *Reglamentos eclesiástico-administrativos*. Buenos Aires: ACES.

Flor Romero, M. (2013). *Organización y procesos empresariales* (8ª ed.). Asunción: Litocolor.

Franco Prado, A. J. (2014). Medición del rendimiento en el proceso de compras y suministros. *Ingenium*, 8(22), 27-43.

Gimbert, X. (2007). *El enfoque estratégico de la empresa*. Madrid: Deusto.

Gómez-Mejía, L., Balkin, D. y Cardy, R. (2008). *Gestión de recursos humanos* (5a. ed.). Madrid: Prentice Hall.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hevia, R. (1991). *Política de descentralización de la educación básica y media en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC, REDUC.

Hevia, R. y Núñez, I. (1989). *Crisis en la relación centralismo-descentralización educacional en América Latina*. Santiago: PIIE/CMOPE.

Jiménez Boulanger, F. J. y Espinoza Gutiérrez, C. L. (2007). *Costos industriales*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Kotler, P. y Armstrong, G. (2016). *Marketing: versión para Latinoamérica* (11a ed.). México: Pearson.

Latorre, C. L., Núñez, I., González, L. E. y Hevia, R. (1991). *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago de Chile: PIIE.

Manes, J. M. (2015). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.

Marshall, C. y Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mendoza Guzmán, L. (2015). *Gestión administrativa-financiera y su incidencia en la recuperación*

BENEFICIOS DE LA CENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN

- de cartera de la empresa Judispro S. A. Año 2015 (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/1819>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Sistema de información: primera infancia, preescolar, básica y media*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-297837.html>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional* (13ª ed.). México: Prentice Hall.
- Seidman, I. E. (2005). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3ª ed.). New York, NY: Teachers College.
- Senén González, S. (1987). Reflexiones sobre las posibilidades y perspectivas de la regionalización educativa. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 101, 135-154.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Londres: Sage.
- Thompson, A., Strickland, A. J. y Gamble, J. (2015). *Administración estratégica: teoría y casos* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Valdés Herrera, C. (2009). *Delegación, descentralización y centralización*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/delegacion-descentralizacion-centralizacion>
- Wieviorka, M. (1992). Case studies: History or sociology? En C. C. Ragin y H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 53-82). New York: Cambridge University.
- Recibido: 1º de septiembre de 2016
Revisado: 10 de octubre de 2016
Aceptado: 25 de octubre de 2016

MODELO DE FACTORES PREDICTORES DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTEL Y LEALTAD INSTITUCIONAL VALIDADO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Javier Román Gómez

Universidad Adventista Dominicana, República Dominicana

RESUMEN

Esta investigación fue de tipo empírica cuantitativa, explicativa, transversal, descriptiva, exploratoria, de campo y multivariante. Pretendió explorar la relación de causalidad entre las variables gestión administrativa, desempeño docente, administración funcional, competencia profesional, satisfacción estudiantil y lealtad institucional de 127 alumnos graduandos de una universidad privada en República Dominicana, según un modelo teórico específico.

Se utilizó la técnica de ecuaciones estructurales, con el método de máxima verosimilitud, para evaluar un modelo y otro alterno. Los dos modelos se probaron con la totalidad de indicadores, sin alcanzar niveles apropiados para los índices utilizados como criterios. También se evaluaron ambos modelos seleccionando las dimensiones y se alcanzaron niveles de ajuste aceptable para ambos modelos. El modelo confirmatorio con las dimensiones de constructo arrojó cuatro de siete medidas de bondad de ajuste aceptables. Estos dos modelos fueron adecuados para explicar las relaciones causales entre las diferentes variables latentes y se encontró una mejor varianza explicada para las variables endógenas con el modelo alterno. Cualquier esfuerzo intencional que hagan los directivos de la institución educativa por mejorar su gestión administrativa influirá positiva y significativamente en el nivel de desempeño docente, así como los programas de buenas prácticas administrativas y el grado de satisfacción de los estudiantes. Lograr esto podrá repercutir en la autopercepción que tienen los alumnos acerca de sus competencias y, por ende, en la satisfacción de los estudiantes, al igual que en su lealtad hacia la institución.

Palabras clave: gestión administrativa, administración funcional, satisfacción estudiantil, lealtad institucional

Javier Román Gómez, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad Adventista Dominicana, República Dominicana.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Javier Román Gómez, correo electrónico: jarogo0211@hotmail.com

Introducción

El presente estudio tuvo como finalidad explorar la relación de causalidad entre desempeño docente, gestión administrativa, administración funcional, nivel de competencia, satisfacción

estudiantil y lealtad institucional, según un modelo teórico específico, con estudiantes graduandos de una universidad privada en República Dominicana. A continuación se presentan algunos antecedentes sobre las variables estudiadas.

Satisfacción estudiantil

La satisfacción estudiantil es la percepción que poseen los estudiantes del grado y nivel en que se le han cumplido sus requerimientos e intereses y han sido suplidas sus necesidades académicas, sociales y físicas, además de haber sido alcanzadas o sobrepasadas sus expectativas (Mejías y Martínez, 2009), así como si el grado de calidad del centro de educación superior cumple sus criterios e indicadores de calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, garantiza que los conocimientos impartidos están relacionados con su formación profesional y las expectativas del mercado laboral (Da Cunha, 2002, citado en Bullón Villaizán, 2007; Salinas Gutiérrez, Morales Lozano y Martínez Cambor, 2008).

La satisfacción laboral también incluye la apreciación que tienen los alumnos acerca de la competencia de los docentes y de la calidad educativa impartida por estos, así como de la empatía de la institución hacia sus necesidades e intereses, a tal grado que las expectativas creadas alrededor de dicha institución sean una realidad (Condori Alberto, 2011). Garbanzo Vargas (2012) considera que el rendimiento académico está asociado con la calidad de los docentes, razón por la que la educación superior necesita mantener una constante actualización de las competencias de sus maestros. Estos constituyen un factor insustituible y funda-

mental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza universitaria. Es por esta razón que se incluyó la competencia docente en el modelo del presente estudio.

En la actualidad, la satisfacción estudiantil es considerada desde la misma óptica que la satisfacción de un cliente, porque es un asunto que tiene que ver con la percepción sobre un producto y servicio recibidos, así como con las expectativas que se tenía de los mismos. Partiendo de esta premisa, los estudiantes son vistos como clientes y se constituyen en materia prima del negocio escolar; debido a esto, las universidades deben cuidarlos, para mantener su posición en el mercado (Olea Bravo, 2009). En este sentido, la percepción de la satisfacción estudiantil es uno de los indicadores más importantes para definir la calidad de una universidad. De este concepto se desprende la importancia de los servicios que reciben los estudiantes, así como de los estándares de la enseñanza que imparten los maestros a sus alumnos (Fernández Pascual, Ferrer Cascales y Reig Ferrer, 2013).

Álvarez Botello, Chaparro Salinas y Reyes Pérez (2015) consideran la satisfacción estudiantil como el mejor indicador de la calidad académica y la valoración de los diferentes tipos de servicios. La satisfacción de los estudiantes es una de las principales tareas de la educación superior y de la existencia de las universidades. Está asociada con la manera como los centros escolares atienden las necesidades e intereses de los estudiantes, además de la relación de estos con sus maestros y los contenidos de las materias (Mejías y Martínez, 2009; Salinas Gutiérrez, Morales Lozano y Martínez Cambor, 2008; Velásquez Ramírez, 2012).

Hernández Colmenares y Rodríguez (2014) señalan que evaluar la satisfacción estudiantil se ha convertido en una actividad vital para las instituciones educativas, debido a que las mediciones son fundamentales para el mejoramiento continuo de los procesos educativos. Según López Naranjo y López Hernández (2014), la satisfacción de los estudiantes juega un papel vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que los intereses de los alumnos, los objetivos de la escuela y la sociedad se encuentren en un mismo punto. Deben poner atención a las necesidades y a las demandas de los diferentes mercados, tanto locales como globales y de sociedad y gobierno, para ofrecer las soluciones educativas acordes con la calidad y la competencia requerida por ellos, además de alcanzar los objetivos y las metas de la institución (Rivera y Ruiz, 2015). Es en este sentido que la satisfacción estudiantil se relaciona con la gestión administrativa.

Kramer (1994, citado en Velázquez Ramírez, 2012) y Román Fuentes et al. (2015) consideran que medir la satisfacción de los estudiantes puede ser una herramienta central para la toma de decisiones relacionadas con los programas académicos, las carreras que deben ofrecerse y la transformación curricular, ya que las decisiones emanadas de los directivos deben estar en armonía con las expectativas de los educandos. Los estudiantes y sus necesidades deben ser la preocupación de los administradores y los maestros de una institución educativa.

Para tales fines, se hace necesario identificar y definir con claridad cuáles son las variables críticas para el éxito del proceso, por lo que es necesario seleccionar los indicadores que mejor puedan predecir la información requerida

para el logro de los objetivos planteados (Espinoza Vivanco, Quipo Quilumba y Vega Yáñez, 2012).

La función de medir la satisfacción estudiantil consiste en captar las exigencias y expectativas de alumnos, profesores y egresados y analizar la forma de ofrecer soluciones que respondan a sus necesidades. La identificación de las necesidades e intereses de los distintos segmentos de usuarios de la institución (estudiantes, padres, tutores y profesores) es fundamental para alcanzar su satisfacción (Sanjuán Gómez, Gómez Martínez, Rabell Piera, Arcia y Morales Velázquez, 2011).

Lealtad institucional

Colmenares y Saavedra (2007) consideran la lealtad como la fidelidad de una persona hacia otra o hacia algo, ya sea físico o inmaterial, como un producto, una marca o una organización comercial o de fines caritativos. La lealtad está relacionada con el bienestar mutuo de las partes involucradas. La lealtad está estrechamente vinculada con el compromiso que se tiene con otra persona o institución, con base en la comunicación, el respeto, la confianza y la integridad, y protegida con normativas y principios que establezcan un marco referencial sobre dicho concepto (Edelberg, 2005). Tiene mucho que ver con la actitud y creencias de una persona, así como con su patrón de comportamiento y que las expectativas creadas alrededor de una marca, producto o servicio se cumplan (Prado Román, Blanco González y Carmelo Mercado, 2013). Es por ello que la satisfacción del cliente con el producto es importante.

Flavián y Guinalíu (2007) y Martínez Martínez (2013) observan que la lealtad se refleja en las veces que un consumidor

utiliza un servicio, la frecuencia con la que visita un establecimiento o la reincidencia en usar una marca o producto. Es la relación existente entre un consumidor y una marca o las veces que este visita un mismo lugar (Duque Oliva y Ramírez Angulo (2014). La lealtad está precedida por el compromiso y la confianza del consumidor en una marca, producto o servicio, lo que crea una relación de repetición de su uso (Forgas, Moliner, Sánchez y Palau, 2011; Zamora, Vásquez, Díaz y Grandón, 2011).

Ante la crisis económica global, las universidades están obligadas a incluir en su planificación estratégica programas de marketing para asegurar la lealtad de la mayor cantidad posible de egresados y mantener su posición en el mercado académico y su influencia en la sociedad (Schlesinger, Cervera y Calderón, 2014). La importancia de la lealtad para la rentabilidad de una institución radica en lo que representa la repetición de la compra de un producto y el uso de una marca o servicio por parte de los consumidores (Flavián y Guinaliú, 2007; López Sánchez, Moreno Ruiz y Perales Salazar; Santos Vijande y Trespalacios Gutiérrez, 2008; 2015). Por ello, conocer tanto la satisfacción del estudiante como su lealtad a la institución es importante para el buen funcionamiento de una institución educativa.

Peláez Martínez y Macías González (2014) consideran que, ante la agresividad de la competencia por ganar a cada consumidor posible y aumentar su espacio en el mercado, las organizaciones están creando formas para ganar la lealtad de sus clientes, mantener su posicionamiento por medio de innovadoras campañas publicitarias y la satisfacción de los mismos. La función primaria de la lealtad es la satisfacción del gusto y de-

seo de los consumidores, además de incrementar la rentabilidad de las organizaciones, para que, a su vez, se alcancen las metas trazadas en su planificación estratégica (Candia Campano y Aguirre González, 2015; Ramírez Angulo y Duque Oliva, 2013; Reyes Peña, Guzmán Balderas y García, 2014).

Gestión administrativa

La gestión administrativa es la aplicación del proceso administrativo de planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar cada una de las actividades dentro y fuera de la organización, además de proveerle un plan estratégico (Taylor, 1911, citado en Carrasco Zanocco, 2011). Implica el establecimiento de objetivos, visión, misión, valores, estrategias, estructura, organización, recursos y medios para lograrlos (Tomalá Coloma y Valverde Castro, 2014; Hitt, 2006, citado en Garzón Rodríguez, 2011; Selpa Navarro y Espinosa Chongo, 2009; Villamayor, 1998, citado en Correa Arango, 2012). Mediante ella, se brinda soporte gerencial a las direcciones departamentales de una organización, con el fin de lograr los resultados esperados en los planes y proyectos de la entidad y asegurar la rentabilidad de las inversiones (Fuentes Moreira, 2015; Naulaguari Tintin y Zuñá Rojas, 2013).

Según Chiavenato (2010, citado en Armas Granja, 2015), la gestión administrativa busca, a través de sus activos humanos o financieros, mejorar la capacidad de las empresas o negocios en la producción de riquezas, identificando los factores (planeación, organización, dirección y control) que influyen en el éxito de la organización y que mejoran los resultados de su ejercicio en un período determinado. Su importancia radica en que permite tener una visión clara

del propósito y las metas de la organización (Rodríguez Valencia 2007, citado en Mejía Mejía, 2009), coordinar y dirigir las acciones de una empresa para lograr que sean económicamente estables, a la vez que satisfacer sus objetivos en los aspectos políticos, sociales y económicos y así lograr mantener su rentabilidad y su presencia en el mercado, logrando aprovechar al máximo los recursos disponibles de la entidad y aumentando su nivel de eficiencia (Gonzaga Vergara, 2013; Mazón Maroto, 2014).

Beltrán (2000, citado en Cárdenas Álvarez, 2014) indica que la gestión necesita de indicadores y criterios que sirvan de soporte para medir sus resultados, por lo que se debe precisar un conjunto de medidas que permitan construir un plan, controlarlo, ajustarlo y evaluar su desempeño. Tiene que ver con formulación de un plan estratégico, descripción de los puestos de trabajo, análisis de rentabilidad de inversión y evaluación del plan de desarrollo, entre otros. Estos parámetros son importantes porque valoran el desempeño administrativo en un tiempo determinado, lo que ayuda a construir una administración eficiente que permite alcanzar los resultados pronosticados en las metas y objetivos de la organización (Moreno y Rodríguez, 2013; Vela Arévalo, Echeverría Bonilla y Rodríguez Álvarez, 2011). Los indicadores de la gestión tienen la finalidad de conducir y controlar el desempeño corporativo requerido para el logro de las estrategias organizacionales (Vergara Arrieta, 2015).

Desempeño docente

El desempeño docente es el conjunto de saberes, habilidades, criterios y estrategias que permiten al docente afrontar con éxito los conflictos y dificultades

que forman el hábitat de un ejercicio académico. Se manifiesta en la capacidad del maestro en predecir los cambios futuros de la sociedad y preparar a sus alumnos para adaptarse a ellos (Moneiro, 2009; Ojeda, 2008; Pavié Nova, 2012b). Además, este desempeño se expresa en un conjunto de indicadores, competencias, conductas y estilos de los docentes (Hunt, 2009).

González Guerrero, Padilla Beltrán y Rincón Caballero (2011) y Zarate Ramírez (2011), aprecian el desempeño docente como el cumplimiento de las funciones, acciones y tareas llevadas a cabo por el docente para orientar el aprendizaje de forma eficiente. El desempeño del maestro está relacionado con una variedad de características que permiten la evaluación de los profesores en su entorno académico.

Para el Ministerio de Educación del Perú (2007), la importancia del desempeño docente radica en el conocimiento que tienen los maestros de lo que deben saber, lo que son capaces de hacer en un ambiente educativo y cuán bien pueden hacerlo, especialmente en el aula y en el recinto escolar. Lo enseñado por los docentes es el eje central para el desarrollo de las competencias y las habilidades de los alumnos, así como el valor que el maestro agrega a la escuela y a su imagen corporativa; además del significado que representa para el logro de las metas y los objetivos de la institución especificados en su plan estratégico (Mazuelos Bravo, 2013). De acuerdo con Camargo Torres y Delgado (2011), la importancia del desempeño docente es que el maestro no se limita únicamente a compartir los conocimientos de sus materias correspondientes dentro del salón de clases. El profesor ha de ser un elemento de motivación en el camino hacia la

autorrealización de cada uno de sus estudiantes.

La evaluación del desempeño docente incluye un conjunto de criterios, tales como rasgos personales del docente, dedicación del maestro, formación del personal académico, dominio de la materia y evaluación de los alumnos, que son herramientas que pueden mostrar la calidad de la enseñanza de los docentes. (Calderón Patier y Escalera Izquierdo, 2008). La evaluación docente permite determinar de forma clara y específica el mérito y la calidad de los docentes en el salón de clases y hasta qué punto estos han ayudado al logro de los objetivos académicos (De Juan Herrero, Pérez Cañaveras y Gómez Torres, 2007) y determinar el aporte de los maestros a la calidad de la enseñanza y la formación de los alumnos. Debe ser vista como una acción de realimentación del proceso enseñanza-aprendizaje (Vargas Porras y Calderón Laguna, 2011).

García, Loredó, Luna y Rueda (2008) destacan los siguientes seis factores principales al momento de evaluar el desempeño docente: (a) la preparación de las clases y la organización del profesor, (b) la claridad con que presenta los contenidos, (c) su capacidad para estimular el interés de los estudiantes y el impulso a la motivación para el estudio, mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo, (d) el establecimiento de relaciones positivas con los alumnos, (e) la demostración de altas expectativas y (f) el mantenimiento de un clima positivo dentro del salón de clases.

Competencia profesional

La competencia profesional es el conjunto de capacidades que posee una persona para realizar una tarea o desempeñar una posición laboral eficazmente

por tener las calificaciones requeridas para ello conforme a las exigencias de la producción y el empleo (González Jaramillo y Ortiz García, 2011; Martínez y Carmona, 2009; Rodríguez Roche, 2009) y para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes al desempeño de una ocupación u oficio, cumpliendo con efectividad una función laboral plenamente identificada. Radica en un conjunto de valores, emociones y otros elementos sociales y laborales que, conjugados correctamente, pueden ser utilizados de manera eficaz (De Pablos Pons, 2010; Eraut, 2003, citado en Mulder, Weigel y Collings, 2008; García Manjón y Pérez López, 2008; Salas Perea, 2012; Weigel y Collings, 2008).

La competencia conlleva el saber poner en práctica los conocimientos adquiridos y en condiciones apropiadas. Es, además, la capacidad general que tiene un sujeto para desempeñar varias tareas en su puesto de trabajo y las habilidades relacionadas con el oficio a ejecutar. Las competencias generalmente son adquiridas por medio de los estudios o la experiencia adquirida por la repetición de una misma labor (García San Pedro, 2009).

El nivel de competencia es la variedad de capacidades que poseen los individuos, las cuales se manifiestan en diferentes situaciones y condiciones del quehacer diario de la vida de cada ser humano. Las competencias se desarrollan en una gran variedad de casos y son el resultado de diferentes grados y niveles de formación y educación de cada persona (Sladogna, 2000, citado en Posada Álvarez, 2007). Desde un punto de vista académico, son los conocimientos, habilidades, herramientas y destrezas que desarrolla el estudiante en su paso por las aulas y a través del cumplimiento de sus tareas y trabajos, con el objetivo

de ampliar sus niveles competitivos y hacerse apto para la vida social y laboral (Sandoval, Miguel y Montaña, 2010; Pavié Nova, 2012a).

Pérez Curiel (2010) aprecia que la importancia de la competencia profesional radica en las necesidades que tienen las organizaciones de contratar personas calificadas para potenciar el capital humano, a fin de que favorezcan el logro de los objetivos del puesto y de las metas organizacionales. Es indispensable, por esto, que los centros académicos doten a sus estudiantes de los conocimientos pertinentes de acuerdo con los requerimientos del mercado mundial (Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios y Romero Santiago, 2005). Las empresas más eficientes ponen atención a la selección de los criterios e indicadores de medición para poder asegurar, mediante las evaluaciones del desempeño, que cuentan con los mejores recursos humanos disponibles del mercado (Salas Perea, 2012).

Perdomo Victoria y Martínez Calvo (2010) observan que, debido a que la competencia profesional es el conjunto de las habilidades, destrezas, actitudes, valores y conocimientos teóricos y prácticos que requiere un profesional de cualquier disciplina, ser competente implica el dominio de la totalidad de su área de preparación académica u oficio, razón por la que resulta conveniente el uso de indicadores y criterios claros y específicos para la valoración del desempeño de cada persona.

En un estudio realizado por Gairín Sallán y Jofre Araya (2009), sobre la docencia en la enseñanza media en Chile, se dimensionaron las competencias profesionales en estos cuatro factores: (a) competencia técnica, (b) competencia metodológica, (c) competencia social y (d) competencia personal.

Por otra parte, las competencias instrumentales son aquellas que se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico, que viabilizan y facilitan el desarrollo áulico de los estudiantes del nivel superior. Son competencias que tienen una función instrumental como las siguientes: (a) cognitiva o capacidad para aprender, (b) metodológica o capacidad para organizar el aprendizaje, (c) lingüística o capacidad de comunicación oral y escrita y (d) tecnológica o capacidad para manejar equipos computarizados (Rodríguez Esteban, 2012). Además, son competencias que se relacionan con la capacidad de asimilar y manipular ideas y organizar el tiempo; las estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas; hacer uso de equipos tecnológicos, manejo de aplicaciones ofimáticas, gestión de información, comunicación oral o escrita y el dominio de varias lenguas (Acebrón, 2008; Freire Seoane y Salcines Cristal, 2010).

Existen las competencias interpersonales que son aquellas que están asociadas a la capacidad de expresar los sentimientos personales, formular críticas y autocríticas de manera constructiva, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo y participar en compromisos sociales, entre otras (Acebrón, 2008; Freire Seoane et al., 2010; García García, 2010).

Y por último, están las competencias sistémicas relacionadas con destrezas y habilidades que ayudan a ver los sistemas como una totalidad. Es una combinación de los diferentes tipos de herramientas, habilidades y capacidades que poseen las personas para desempeñar las funciones asignadas y, en general, se refieren a las cualidades individuales

de cada persona y a su motivación a la hora de ejercer su labor (Freire Seoane, Teijeiro Álvarez y Pais Montes, 2011; García García, 2010; Rodríguez Esteban y Vieira Aller, 2009).

Con base en estos antecedentes, se plantearon dos modelos teóricos para explicar las relaciones entre las variables estudiadas. En la Figura 1 se presenta el modelo alternativo.

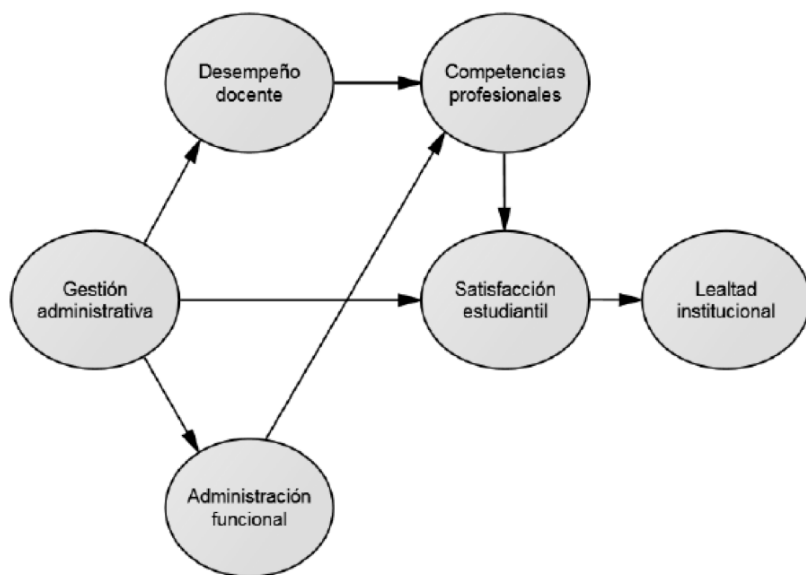


Figura 1. Modelo teórico alternativo que representa las relaciones entre las variables estudiadas.

Método

Tipo de estudio

La investigación es considerada empírica cuantitativa, explicativa, transversal, descriptiva, exploratoria, de campo y multivariante.

Participantes

Participaron 127 estudiantes graduandos de pregrado de una universidad privada de República Dominicana.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó en la presente investigación consta de ocho secciones: (a) instrucciones generales, (b) datos demográficos, (c) gestión administrati-

va, con 16 declaraciones ($\alpha = .950$), (d) desempeño docente, con 23 declaraciones ($\alpha = .954$), (e) administración funcional, con 20 declaraciones ($\alpha = .957$) (f) nivel de competencia profesional, con 27 declaraciones ($\alpha = .920$) (g) satisfacción estudiantil, con 21 declaraciones ($\alpha = .955$) y (h) lealtad institucional, con 11 declaraciones ($\alpha = .946$).

Procedimientos

Para la recolección de los datos, primeramente se solicitó permiso a la institución educativa para la administración de los instrumentos. Los instrumentos fueron administrados de forma presencial en los salones de clases y

recogidos de inmediato por los instructores. Los datos se procesaron en el paquete estadístico SPSS para Windows en la versión 22.0 para poder realizar los análisis de las variables y en el software Amos 22.0, siguiendo el proceso indicado en la operacionalización de las variables. Se recurrió a la estadística descriptiva y se sometió la información a una validación psicométrica (modelo de ecuaciones estructurales) para confirmar la bondad de ajuste de los modelos planteados.

Resultados

De los participantes, 77.2% pertenecen al género femenino (98), mientras que 29 (22.8%) al género masculino. La mayoría de los encuestados son dominicanos (118 de 127), que representan el 92.9% y los extranjeros solamente 9, es decir, el 7.1%. 64.6% son adventistas y el 35.4% de otra religión. La facultad que agrupa la mayor cantidad de alumnos es la de Humanidades con 72 (56.7%) estudiantes, seguida por la Facultad de Ciencias Administrativas con 38 (29.9%).

Para evaluar la validez de cada constructo, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales. Los seis modelos en su conjunto, presentaron índices de bondad de ajuste aceptables según los índices seleccionados como criterios para cada uno de los constructos de las variables. Se evaluó la confiabilidad de la validez de cada constructo de las variables latentes mediante el método alfa de Cronbach y los siguientes resultados para cada modelo se consideraron aceptables: (a) gestión administrativa .950, (b) desempeño docente .954, (c) administración funcional .957, (d) competencia profesional .920, (e) satisfacción estudiantil .955 y (f) lealtad institucional .946.

El modelo confirmatorio fue probado con todos los indicadores de cada constructo, sin que alcanzara los niveles de ajuste exigidos por los criterios. El modelo arrojó un mejor ajuste cuando se probó con dimensiones. También se pudo hacer la estimación de la bondad de ajuste conjunta del modelo y no se detectaron estimaciones sin sentido o teóricamente inconsistentes.

Las predicciones con coeficientes estandarizados estadísticamente significativos fueron las siguientes: gestión administrativa con administración funcional (β GA, AF = .84, p = .000), gestión administrativa con desempeño docente (β GA, DD = .72, p = .000), desempeño docente con competencia profesional (β DD, CE = .42, p = .000), administración funcional con competencia profesional (β AF, CE = .54, p = .000), competencia profesional con satisfacción estudiantil (β CE, SE = .89, p = .000) y satisfacción estudiantil con lealtad institucional (β SE, LI = .60, p = .000).

Los valores de la varianza explicada de cada variable endógena fueron los siguientes: desempeño docente, 52%; administración funcional, 70%; competencia profesional, 73%; satisfacción estudiantil, 78% y lealtad institucional, 36%.

Al examinar los coeficientes estimados (coeficientes de regresión no estandarizados), tanto para implicaciones prácticas como teóricas, se encontró que en el modelo confirmatorio con dimensiones, todos los coeficientes de regresión con gestión administrativa fueron significativos.

Las relaciones causales vincularon a la variable exógena (gestión administrativa) de forma estadísticamente significativa con las variables endógenas desempeño docente y administración

funcional. En esta misma evaluación se encontró que la administración funcional es predictora de la competencia profesional; de igual modo, la competencia profesional es predictora de la satisfacción estudiantil y la satisfacción estudiantil es predictora de la lealtad institucional.

El modelo confirmatorio con dimensiones mostró índices de bondad de ajuste aceptables, por lo que se puede concluir que el modelo explica las relaciones entre las diferentes variables latentes del estudio con la muestra de estudiantes graduandos de la institución objeto de este estudio (ver Figura 2).

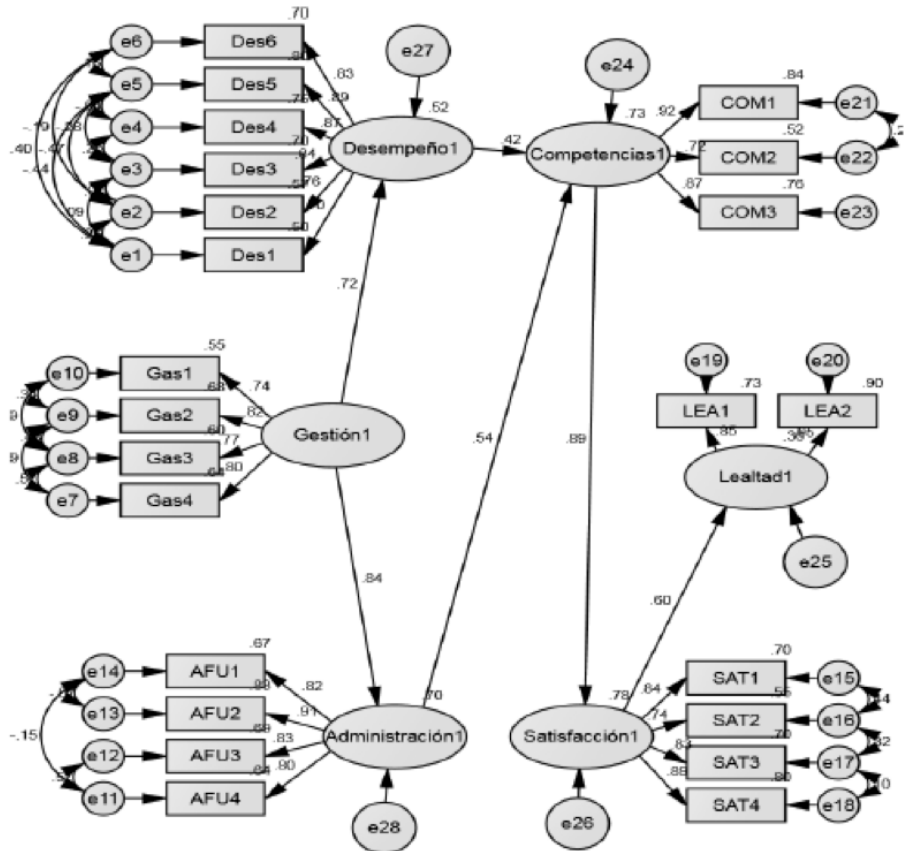


Figura 2. Modelo confirmatorio con dimensiones.

El modelo alternativo fue probado con todos los indicadores de cada constructo, sin haber alcanzado los niveles de ajuste exigidos por los criterios. Este mismo modelo fue probado utilizando las dimensiones del constructo como va-

riables observadas, siendo este el modelo que mejor ajuste arrojó.

En la evaluación de la bondad de ajuste global del modelo se pudo comprobar que el modelo fue una representación adecuada del conjunto completo

de relaciones causales. Las medidas básicas que se utilizaron para evaluar la bondad de ajuste (p de χ^2 , χ^2/df , NFI, TLI, GFI, CFI y RMSEA) fueron cumplidas por el modelo empírico, en niveles marginales aceptables. El modelo cumplió con las siguientes cuatro medidas de bondad de ajuste: chi cuadrada normada, TLI, CFI y RMSEA. Dos resultaron muy aproximadas (NFI, GFI) y la p de χ^2 no se aproximó. Las predicciones con coeficientes estandarizados estadísticamente significativos fueron las siguientes: desempeño docente con competencia profesional (β DD, CE = .40, p = .000), administración funcional con competencia profesional (β AF, CE = .52, p = .000), competencia profesional con satisfacción estudiantil institucional (β CF, SE = .57, p = .000), gestión administrativa con desempeño docente (γ GA, DD = .72, p = .000), gestión administrativa con administración funcional (γ GA, AF = .83, p = .000) y gestión administrativa con satisfacción estudiantil (γ GA, SE = .40, p = .000).

Los valores de la varianza explicada de cada variable endógena fueron los siguientes: competencia profesional, 68%; satisfacción estudiantil, 81%; lealtad institucional, 40%; desempeño docente, 52% y administración funcional, 68%.

Al examinar los coeficientes estimados, tanto para implicaciones prácticas como teóricas, se encontró que las cinco ecuaciones estructurales del modelo arrojaron coeficientes estadísticamente significativos. Las relaciones causales vincularon a la variable exógena (gestión administrativa) de forma estadísticamente significativa con las variables endógenas desempeño docente y administración funcional.

Discusión

Se pudo concluir que en el modelo empírico la percepción del grado de calidad de la gestión administrativa es predictora del nivel de desempeño docente, del grado de la calidad de la administración funcional y del grado de satisfacción estudiantil; y, a la vez, el nivel de desempeño docente y el grado de calidad de la administración funcional son predictores del nivel de competencia profesional, el que, a su vez, es predictor del grado de satisfacción estudiantil, y este es predictor del grado de lealtad institucional de los alumnos graduandos de la universidad dominicana. Presenta una bondad de ajuste aceptable con el modelo teórico.

El modelo alternativo con dimensiones mostró índices de bondad de ajuste aceptables, por lo que se puede concluir que el modelo explica las relaciones entre las diferentes variables latentes del estudio con la muestra de estudiantes graduandos.

Los esfuerzos que hagan los directivos de la institución educativa estudiada para mejorar su gestión administrativa, en unión con los decanos, coordinadores y personal en general para mejorar el desempeño docente, así como los servicios que ofrecen los administradores departamentales y las facultades, propiciaría un ambiente académico donde la calidad y la excelencia como entes indispensables en la formación de los alumnos sean sus cartas de presentación. De igual forma, la creación de programas que fortalezcan la competencia profesional y la satisfacción estudiantil pueden mejorar significativamente la percepción que tienen los estudiantes acerca de su institución educativa en términos generales y provocar un impacto positivo sobre su lealtad institucional.

Un plan estratégico bien diseñado y orientado a la mejora continua del desempeño docente y las direcciones departamentales, que muestre el verdadero valor de una educación integral, va a propiciar un cambio significativo de los estudiantes en la percepción que tienen de la calidad de sus maestros, así como de la eficiencia de los administradores funcionales de la universidad, lo que va a provocar una gran mejoría en el desempeño profesional de los alumnos, lo que impactará la satisfacción de los educandos y traerá un aumento sostenible de la matrícula estudiantil.

Con relación al modelo estructural confirmatorio, se concluye que cualquier esfuerzo intencional que hagan los directivos de esta institución privada por mejorar su gestión, el nivel del desempeño docente, así como los programas de buenas prácticas administrativas, va a repercutir en la autopercepción que tienen los alumnos acerca de sus competencias y, por ende, en su satisfacción y en su lealtad hacia la institución. El modelo estructural conjunto puede servir como base para la formulación de modelos alternos o rivales.

Los estudiantes valoraron de *bueno a muy bueno* el nivel de desempeño de los maestros, la calidad de la gestión administrativa, la administración funcional, el nivel de competencia profesional y la satisfacción estudiantil. Se espera que, con los programas de capacitación y comunicación, así como con la participación en los procesos de toma de decisiones implementados por la administración, se alcancen mayores niveles de desempeño y de calidad del personal. Con un programa de mejora continua en la oferta académica y un plan para adquirir mayor habilidad en el dominio de otras lenguas, la competencia profesio-

nal percibida, la lealtad estudiantil y la satisfacción estudiantil podrían alcanzar un grado mayor de excelencia.

Referencias

- Acebrón, A. M. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-16.
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M. y Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Bullón Villaizán, S. R. (2007). La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Armas Granja, J. J. (2015). *La administración de recursos humanos y la productividad en la empresa Industrias de Acero del Ecuador* (Tesis de licenciatura). Universidad de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Calderón Patier, C. y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11(1), 237-256.
- Camargo Torres, E. y Delgado, M. (2011). *Las competencias gerenciales en las organizaciones de alto desempeño*. Recuperado de <http://repository.ucatolica.edu.co/jspui/bitstream/10983/2032/2/RAE.pdf>
- Candia Campano, C. C. y Aguirre González, M. A. (2015). Modelo de valor de marca para medios de prensa escritos en un contexto regional. *Estudios Gerenciales*, 31(135), 150-162.
- Cárdenas Álvarez, G. P. (2014). *Indicadores de gestión como herramienta gerencial y su incidencia en la productividad y efectividad en los procesos de servicios en la Fundación Centro de Estudios y Capacitación Cámara de Comercio* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Carrasco Zanoeco, F. J. A. (2011). Estudio sobre implementación de gestión basada en procesos en banco estado (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Colmenares D., O. A. y Saavedra T., J. L. (2007). Aproximación teórica de la lealtad de marca: enfoques y valoraciones. *Cuadernos de Gestión*, 7(2), 69-81.
- Condori Alberto, C. (2011, noviembre). *Calidad de los servicios educativos y la satisfacción de los*

- alumnos de los colegios adventistas de Lima*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación, UPEU, Lima, Perú.
- Correa Arango, S. (2012). *Proceso de construcción teórica del concepto de gestión* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- De Juan Herrero, J., Pérez Cañaveras, R. M., Gómez-Torres, M. J., Vizcaya Moreno, M. F. y Mora Pascual, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. *Espacio Europeo de Educación Superior*, 1, 155-182.
- De Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-11.
- Duque Oliva, E. J. y Ramírez Angulo, P. J. (2014). Evolución conceptual y relación entre involucramiento y lealtad. *Suma de Negocios*, 5(12), 169-179.
- Edelberg, G. S. (2005). *La lealtad en la empresa*. Recuperado de <http://www.guillermosedelberg.com.ar/pdf/94.pdf>
- Espinoza Vivanco, Y. M., Quipo Quilumba, R. A. y Vega Yáñez, C. F. (2012). *Identificación y valoración de indicadores de gestión para la acreditación de la carrera de Informática de la Facultad de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemática* (Tesis de ingeniería). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Fernández Pascual, M. D., Ferrer Cascales, R. y Reig Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Revista de Medios y Educación*, 43, 167-181.
- Flavián, C. y Guinalíu, M. (2007). Desarrollo y validación de escalas de familiaridad, reputación y lealtad en las relaciones a través de Internet. *Esic Market*, 126, 189-222.
- Forgas, S., Moliner, M. A., Sánchez, J. y Palau, R. (2011). La formación de la lealtad de un cliente de una compañía aérea: diferencias entre aerolíneas tradicionales y de bajo coste. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14(3), 162-172.
- Freire Seoane, M. J. y Salcines Cristal, J. V. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles: visión de los egresados. *Perfiles Educativos*, 32(130), 103-120.
- Freire Seoane, M. J., Teijeiro Álvarez, M. y Pais Montes, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis Archives*, 19(28), 1-24.
- Fuentes Moreira, A. M. (2015). *Gestión administrativa financiera y su impacto en el crecimiento del parque automotor de la cooperativa del transporte urbano Inter Cantonal Jesús del Gran Poder Cía. Ltda. del Cantón El Empalme, año 2013* (Tesis de ingeniería). Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador.
- Gairín Sallán, J. y Jofré Araya, G. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades pedagógicas chilenas. *Educar*, 44, 31-46.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136.
- García, C. M. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid. NARCEA.
- García García, E. G. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-42.
- García Manjón, J. V. y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 4.
- García San Pedro, J. M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. doi:14198/ALTERN2009.16.1
- Garzón Rodríguez, C. M. (2011). *Análisis de los conceptos de administración, gestión y gerencia en enfermería, desde la producción científica de enfermería, en América Latina* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Gonzaga Vergara, L. R. (2013). *Planeación estratégica a comercializadora Vivanco Cobos Vicoso Cía Ltda. de la ciudad de Loja periodo 2012-2016* (Tesis de ingeniería). Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- González Guerrero, K., Padilla Beltrán, J. E. y Rincón Caballero, D. A. (2011). Fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos Learning. *Revista Virtual*

- Universidad Católica del Norte, 34, 220-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473010.pdf>
- González Jaramillo, S. y Ortiz García, M. (2011). Las competencias profesionales en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 234-243.
- Hernández Colmenares, M., y Rodríguez, J. (2014). Importancia y satisfacción de la tutoría en los estudiantes de la Universidad de Montemorelos. *Memorias*, 9(1), 65-76.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Jofre Araya, G. J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile: un análisis desde las percepciones de los implicados* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- López Naranjo, J. I. y López Hernández, E. (2014). Estrategia de mejora continua, en programas educativos, mediante el estudio del grado de satisfacción de estudiantes en la División Académica de Ciencias Agropecuarias. *Perspectivas Docentes*, 49, 12-19.
- López Sánchez, J. A., Santos Vijande, M. L. y Trespalacios Gutiérrez, J. A. (2008). El efecto de las funciones creadoras de valor sobre la satisfacción y la lealtad en las relaciones empresariales. En J. Pindado Garcí y G Payne (Coords.), *Estableciendo puentes en una economía global* (Vol. 1, cap. 48), Barcelona: Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing.
- Martínez Martínez, I. C. (2013). *Mejoramiento en la prestación del servicio a clientes externos de la unidad administrativa especial de catastro distrital basado en la implantación de administración de las relaciones con los clientes-CRM*. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/bitstream/10654/7090/2/MartinezMartinezIvetteCatalina2012.pdf>
- Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: valor social e implicaciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98. Recuperado de <http://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5403/5842>
- Mazón Maroto, S. M. (2014). *La gestión administrativa y la satisfacción del cliente de la empresa de insumos agrícolas Rey Agro* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Mazuelos Bravo, S. N. (2013). *Efectos de la aplicación de un modelo por competencias en la selección de personal docente de una institución dedicada a la enseñanza de idiomas* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mejía Mejía, J. (2009). *Calidad de gestión administrativa del presidente de campo local y nivel de satisfacción laboral de los pastores adventistas de El Salvador* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Ministerio de Educación del Perú (2007). *Foro Nacional de Educación para Todos*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Monereo, C. (2009). *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Moreno, D. y Rodríguez, B. (2013). *Diseño de indicadores de gestión como herramienta para la medición de la efectividad del programa de seguridad y salud en la organización. Caso de estudio: empresa Todo Salud Consultoría Integral, C. A.* (Tesis de licenciatura). Universidad de Carabobo, Bárbula, Venezuela.
- Moreno Ruiz, J. M. y Perales Salazar, F. A. (2015). *Análisis de la lealtad de marca hacia los vehículos Nissan entre mujeres y hombres de 30 a 59 años de edad en el departamento de Lambayeque, periodo 2013-2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica San Toribio de Mongrovejo, Lambayeque, Perú.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Naulaguari Tintin, M. S. y Zuñiga Rojas, C. E. (2013). *Diseño de un sistema de gestión administrativa para la cooperativa de transporte interprovincial de pasajeros en buses “Río Paute”* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Olea Bravo, E. A. (2009). *Análisis del grado de satisfacción de los estudiantes de la carrera*

- de Ingeniería en Construcción (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Pavié Nova, A. (2012a). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Líder*, 20(20), 199-219.
- Pavié Nova, A. (2012b). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Peláez Martínez, A. y Macías González, J. P. (2014). Influencia de la edad en la lealtad por marcas y productos de los consumidores de la ciudad de Medellín. *Revista Soluciones de Postgrado*, 6, 53-71.
- Perdomo Victoria, I. y Martínez Calvo, S. (2010). Estrategia metodológica para evaluar competencias profesionales en especialistas de higiene y epidemiología. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(2), 142-147.
- Pérez Curiel, M. J. (2010). *Modelo de evaluación de las competencias del profesional facultativo médico* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Posada Álvarez, R. (2007). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648posada.PDF>
- Prado Román, A., Blanco González, A. y Carmelo Mercado, I. (2013). Satisfacción, lealtad y compromiso en entornos on-line. *Esic Market*, 44(2), 167-189.
- Ramírez Angulo, P. J. y Duque Oliva, E. J. (2013). Involucramiento de producto y lealtad de marca para productos de consumo masivo en Bogotá DC. *Estudios Gerenciales*, 29(128), 303-312.
- Reyes Peña, D. A., Guzmán Balderas, D. y García Díaz, E. (2014, septiembre). *Satisfacción del servicio y lealtad de los huéspedes en las 7 categorías de hoteles en Acapulco*. Ponencia presentada en el IV Interamericano de Productividad, Competitividad y Capital Humano en las Organizaciones, Tijuana Baja, California, México.
- Rivera, D. A. y Ruiz, M. (2015). Satisfacción de los estudiantes que actualmente cursa electivas en bienestar institucional (FESC). *Revista Mundo FESC*, 9, 79-94.
- Rodríguez Esteban, A. (2012). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Rodríguez Esteban, A. y Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez Roche, S. (2009). *Las competencias profesionales en las ciencias de la información*. *Acimed*, 20(1), 1-16.
- Román Fuentes, J. C., Franco Gurriá, R. T. y Gordillo Martínez, A. E. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8(3), 103-112.
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B. y Romero Santiago, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 17, 1-21.
- Salas Perea, R. S. (2012). Los procesos formativos, la competencia profesional y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud de Cuba. *Educación Médica Superior*, 26(2), 163-165.
- Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J. A. y Martínez Cambor, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicativo en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la universidad autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 39-55.
- Sandoval, F., Miguel, V. y Montaña, N. (2010). *Evolución del concepto de competencia laboral*. Recuperado de http://www.ucv.ve/filead/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_otros.pdf
- Sanjuán Gómez, G., Gómez Martínez, M., Rabell Piera, O., Arcia Arcia, L. y Morales Velázquez, I. C. (2011). Resultados preliminares del grado de satisfacción con el empleo del aula virtual de la Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(1), 114-125.
- Schlesinger, W., Cervera, A. y Calderón, H. (2014). El papel de la confianza, la imagen y los valores compartidos en la creación de valor y lealtad: aplicación a la relación egresado-universidad. *Revista Española de Investigación en Marketing ESIC*, 18(2), 126-139.
- Selpa Navarro, A. Y. y Espinosa Chongo, D. (2009). La gestión del capital de trabajo como proceso de la gestión financiera operativa. *Gestión Joven*, 4, 429-453.
- Tomalá Coloma, T. K. y Valverde Castro, W. G. (2014). *Procesos administrativos y su incidencia en las estrategias comerciales de la empresa Publvisión de la ciudad de Babahoyo* (Tesis de ingeniería). Universidad técnica de Babahoyo, Quito, Ecuador.

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD INSTITUCIONAL

- Vargas Porras, A. y Calderón Laguna, L. (2011). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(número especial), 2-22. doi:10.15517/aie.v5i4.9187
- Vela Arévalo, B. I., Echeverría Bonilla, R. N. y Rodríguez Álvarez, F. J. (2011). *Aplicación de indicadores de procesos en la gestión efectiva de los bonos transferidos por el Ministerio de Educación al Centro Escolar Japón del Municipio de Mejicanos* (Tesis de licenciatura). Universidad de El salvador, San Salvador, El Salvador.
- Velázquez Ramírez, D. (2012). *Medición de la satisfacción de usuarios de la Universidad del Valle: informe Técnico*. Cali, Colombia: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional.
- Vergara Arrieta, J. J. V. (2015). Los sistemas de medición del desempeño estratégico frente a la competitividad y sustentabilidad. *Revista Saber; Ciencia y Libertad*, 10(2), 17-26.
- Zamora, J., Vásquez, A., Díaz, R. y Grandón, M. (2011). Hacia la comprensión de la lealtad del cliente de restaurantes: caso Talca, Región del Maule-Chile. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20(3), 563-583.
- Zarate Ramírez, D. (2011). Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Recibido: 21 de octubre de 2016
Revisado: 23 de noviembre de 2016
Aceptado: 13 de diciembre de 2016

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR HÁBITOS DE ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gabriel Cruz Valdez y María Elena Acosta
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue revisar y validar el Cuestionario de Estilo de Vida para Estudiantes Universitarios (CEVEU) que viene siendo utilizado por el departamento de aptitud física de la Universidad de Morelos, con la finalidad de conocer diversos aspectos del estilo de vida de la población universitaria. La investigación fue de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal; se fundamentó en el análisis del instrumento en una población estadística ($n = 118$) para obtener la validación y realizar la medición de estilo de vida. Se incluyeron 28 preguntas distribuidas en nueve categorías. El análisis de confiabilidad se obtuvo por el método alfa de Cronbach y arrojó un valor significativo de .721. La validez de constructo se obtuvo por medio de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que dio como resultado .568, lo que muestra un valor aceptable. La validez de contenido se llevó a cabo por medio de la consulta a un grupo de expertos en las diferentes categorías, que se manifestaron a favor de su pertinencia, relevancia, coherencia, suficiencia, eficacia y claridad. Se obtuvieron resultados aceptables de las nueve categorías del CEVEU en términos de confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo, mostrando que el instrumento cumple con los criterios requeridos para ser utilizado en investigaciones futuras.

Palabras clave: cuestionario, estilo de vida, estudiantes universitarios

Introducción

Los instrumentos de medición se definen como las herramientas utilizadas por el investigador con el fin de recolectar información o datos sobre las variables a estudiar (Grinnell, Williams

y Unrau, 2011). Cada vez resulta más necesario contar con instrumentos de medición estandarizados para su aplicación en las variadas disciplinas de la salud que ayuden a obtener resultados confiables (Carvajal Valcárcel, Centeno Cortés, Watson, Martínez García y Sanz Rubiales, 2011).

Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables, que representa los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. Por lo tanto, un instrumento debe

Gabriel Cruz Valdez y María Elena Acosta,
Universidad de Morelos, Morelos,
Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada María Elena Acosta, correo electrónico: mariaelena.acosta@um.edu.mx

contar con requisitos específicos, tales como confiabilidad, validez y objetividad (Grinnell et al., 2011).

Los datos integrados y solicitados en los instrumentos deben cumplir las condiciones y exigencias específicas de la investigación para llegar a ser instrumentos de amplia validez y confiabilidad (Herrera, 1998). En todo proceso que involucre investigación y en las intervenciones orientadas hacia los problemas de salud se requiere de instrumentos que cumplan con los criterios y requerimientos, además de mostrar un grado aceptable de confiabilidad.

Adaptación y validación de cuestionarios

Los instrumentos deben ser seleccionados cuidadosamente para evitar errores, en la medida que sea posible. Si un instrumento no posee las cualidades necesarias, la investigación puede adoptar un sesgo peligroso y puede llevar a resultados espurios o incorrectos (Carretero Dios y Pérez, 2007). El investigador puede fallar en la recolección de datos debido a que los instrumentos utilizados no cuentan con las cualidades o características mínimas de un instrumento validado, proporcionando datos o resultados falsos o equivocados.

Es importante la definición conceptual del atributo que se va a medir, pues de ello depende el tipo de medición a utilizar y, a la vez, garantizar que se mida lo que se desea medir (Aiken, 2003; Coolican, 2005). Por otro lado, la definición de las variables, las dimensiones y sus componentes representan el primer paso en el proceso de diseño e implementación de un instrumento.

Browne (1968) observó la calidad y cantidad de soluciones obtenidas por diferentes métodos de análisis y encontró

que los resultados de grandes tamaños de muestra revelaron mayor estabilidad y recuperación precisa de las estimaciones de parámetros poblacionales. Del mismo modo, MacCallum y Tucker (1991) y MacCallum, Widaman, Zhang y Hong (1999) examinaron la influencia del tamaño de la muestra en el análisis y encontraron que un mayor tamaño de la muestra proporciona resultados más precisos y exactos.

Por lo tanto, se consideraron las recomendaciones de los autores anteriores para determinar el tamaño de la muestra para esta validación.

Características psicométricas de un instrumento

Las características psicométricas del instrumento son importantes para determinar la calidad de la medición. Las principales características son la confiabilidad y la validez. La confiabilidad se refiere al hecho de medir la variable de manera consistente, mientras la validez contribuye a que el instrumento mida lo que se pretende medir.

Se debe tener en cuenta que no todos los instrumentos que muestren confiabilidad son válidos. Un instrumento puede ser confiable al medir una variable de forma consistente, pero también inválido si no mide lo que busca medir. Por lo tanto, la validez se mide por medio de la factibilidad y la sensibilidad.

Confiabilidad. Según Fortin y Nadeau (1999), la confiabilidad de un instrumento corresponde a la propiedad que aporta precisión y constancia a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento aplicados en distintas ocasiones. La confiabilidad evalúa la consistencia en que el instrumento mide lo que se busca medir (Polit y Hungler,

1999). Un instrumento muestra confiabilidad cuando los resultados son comparados en situaciones similares y muestra siempre resultados consistentes.

La confiabilidad se mide en grados y se expresa en forma de coeficiente de correlación, que varía de 1 a -1, indicando el valor 0 la ausencia de correlación y el valor 1 la correlación perfecta. Se debe tomar en cuenta que ningún instrumento cumple con el máximo grado de correlación en distintas situaciones; a partir de ahí, resulta necesario determinar el grado de correlación aceptable.

Diversos autores utilizan un margen aceptable de coeficiente de confiabilidad que se encuentra entre .70 y .90 (Bland y Altman, 1997; Cervantes, 2005; Nunally, 1978; Sánchez Pedraza y Gómez Restrepo, 1998). Otros autores sugieren que el coeficiente de confiabilidad de un instrumento es adecuado si alcanza valores entre .80 y .90, especialmente cuando se encuentra en los primeros estadios de construcción de una escala (Clark y Watson, 1995; Cortina, 1993; Roberts, Priest y Traynor, 2006; Streiner, 2003).

La confiabilidad se puede estimar de diferentes maneras: a partir del alfa de Cronbach, de la consistencia interna, de la estabilidad, de la equivalencia y de la armonía interjueces. El método a utilizar dependerá de la naturaleza del instrumento y del tipo de investigación (Polit y Hungler, 1999).

Validez. La validez se refiere a la adecuación, significación y utilidad de las inferencias obtenidas de los resultados de las pruebas. La validación de un instrumento corresponde al proceso de acumular evidencia para apoyar la inferencia, lo cual muestra que la validación de un instrumento es un proceso continuo y dinámico que adquiere mayor

consistencia en relación con el número de propiedades psicométricas que se hayan medido en distintas culturas, con distintas poblaciones y sujetos (Gómez Benito e Hidalgo, 2010).

En 1985 y 1999, la Asociación Americana de Investigación Educativa, la Asociación Americana de Psicología y el Concilio Nacional de Mediciones en Educación, (AERA, APA y NCME) reconocieron tres maneras de reunir las evidencias acerca de la validez de un instrumento; estas son las evidencias relacionadas con el contenido, las evidencias relacionadas con el criterio y las evidencias relacionadas con el constructo.

La validez de contenido describe el grado en que los elementos de un instrumento de evaluación están representados en el constructo de interés (Delgado Rico, Carretero Dios y Ruch, 2012). Esta validez debe garantizar el dominio de lo que se desea medir, evitando excluir puntos importantes de la investigación, lo que implica que el instrumento debe representar todos o la mayoría de los componentes identificados en las variables de la investigación. Esto se logra mediante la utilización del juicio de expertos como parte del proceso para su estimación.

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la confiabilidad de una investigación; esta se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en esta área, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008, p. 29).

La validez de criterio se refiere al grado en que el instrumento se correlaciona con variables de algún criterio externo. Un criterio es una variable distinta

del instrumento que se toma como referencia y se usa como indicador de lo que el instrumento pretende medir. Se denomina validez de criterio o coeficiente de validez a la correlación del instrumento con un criterio externo.

El criterio resulta ser un estándar que juzga la validez del instrumento (Wiersma y Jurs, 2009). La selección del criterio externo es un paso crítico para la evaluación, porque es difícil obtener buenos criterios; sin embargo, mientras más relación exista entre el instrumento de medición con el criterio externo, la validez será mayor.

Si el criterio se correlaciona con una medida previamente validada y reconocida, se habla de *validez concurrente*; esto permite comparar los resultados del instrumento con los resultados de otro previamente validado y verifica si existen similitudes significativas. La validez concurrente mide la correlación de una prueba determinada con una medida reconocida previamente.

La *validez predictiva* es aquella que trata de garantizar la eficacia del instrumento para predecir una variable de interés.

Algunos autores consideran importante la validez de constructo (Cronbach y Meel, 2005), porque se considera la principal forma de validez. La validez de constructo unifica la validez de contenido y de criterio en un marco común para probar la hipótesis (Cronbach 2006; Pérez Gil, Chacón Moscoso y Moreno Rodríguez, 2006) y señala que la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto permite considerar que toda validación corresponde a la validación de constructo.

La validez total del instrumento de medición se evalúa a partir de todas las evidencias posibles. Cuanta mayor evi-

dencia se reúna sobre el instrumento (validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo), este tendrá un nivel de validez mayor, lo que indica que el instrumento realmente mide lo que pretende medir (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Cuestionarios de estilo de vida

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), el estilo de vida está compuesto por “una forma de llevar o conducir la vida, basada en la interacción entre las condiciones del entorno del individuo (factores socioculturales) y los patrones individuales de conducta y características personales” (s/p). Para Sánchez Bañuelos (1996), puede definirse como el “conjunto de patrones de conducta y ambiente que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo” (p. 48), mientras que Casimiro (1999) define el estilo de vida como “el comportamiento de las personas, desde un punto de vista individual como de sus relaciones de grupo, construido a partir de una serie de patrones conductuales comunes” (p. 33). Gutiérrez (2000) lo define como “la manera de vida que adopta una persona o grupo, la forma en que ocupa su tiempo libre, el consumo, las costumbres alimentarias, los hábitos higiénico, entre otras” (p. 16).

Tomando en cuenta estos conceptos, es posible afirmar que los estilos de vida de una persona están determinados por factores que interaccionan entre sí y cuya interacción modela los estilos de vida de los individuos y los grupos; entre ellos están las decisiones humanas y el medio ambiente.

Diversas universidades e instituciones a nivel mundial han diseñado cuestionarios adaptados a la población de

interés, con el fin de conocer su estilo de vida. El estilo de vida podría definirse como la manera en que un individuo vive en forma individual o grupal (Infiesta, Bimella, Garrucho y March, 2004). Algunos autores recomiendan incluir diferentes secciones, tales como información sociodemográfica, económica, personal-social, familiar, laboral y académica en el diseño del instrumento (Grimaldo Muchotrigo, 2005).

Otros investigadores (Ramírez Vélez y Agredo, 2012) han adaptado instrumentos para medir el estilo de vida de la población en general y de grupos en específico de la población, utilizando como muestra a pacientes con diabetes tipo 2 y a estudiantes universitarios. Uno de los instrumentos usados con mayor frecuencia en la población es llamado “Fantastic”, que se ha adaptado a poblaciones de estudiantes universitarios, mostrando un alto grado de validez y confiabilidad (Sharratt, Sharratt, Smith, Howell y Davenport, 1984).

El coeficiente alfa de Cronbach ha sido utilizado para determinar la confiabilidad en instrumentos de práctica alimentaria y su uso ha mostrado precisión en la medición, ofreciendo mayor confiabilidad. Muchos instrumentos presentan solo el alfa de Cronbach, dado que esta información muestra si existe uniformidad entre los elementos dentro de un grupo de escala en conjunto y, a la vez, proporciona pruebas de repetitividad (Vaughn, Tabak, Bryant y Ward, 2013).

Generalmente, el número de ítems recomendados para los cuestionarios es de 25 (López Carmona, Ariza Andraca, Rodríguez Moctezuma y Munguía Miranda, 2003), mientras que otros autores han utilizado hasta 33 ítems (Grimaldo Muchotrigo, 2005), distribuyendo el cuestionario en diferentes secciones

como antecedentes familiares, escala de satisfacción de la vida, hábitos alimentarios, afectos positivos y negativos, factores que predisponen a estrés y cuidado personal y motivación (Triviño Quintero et al., 2009).

El cuestionario de Aptitud Física de la Universidad de Montemorelos

El cuestionario de Aptitud Física (AF) es una herramienta de evaluación para los estudiantes de nuevo ingreso, además de ser requisito de la materia de Aptitud Física, a fin de conocer los hábitos de estilo de vida de los estudiantes de la Universidad de Montemorelos en las diferentes secciones evaluadas.

Los reactivos del instrumento de medición para estilo de vida incluye secciones sociodemográficas y económicas, que se responden a partir de un conjunto de respuestas de selección múltiple. Los reactivos están relacionados con actividades lúdicas y deportivas, así como los referentes a satisfacción académica y familiar pueden presentarse también en formato de tabla para ser respondidos a partir de respuestas de selección múltiple. Para las respuestas alternativas, se consideraron los siguientes criterios: *siempre* (cinco o más días de la semana), *frecuentemente* (dos a cuatro días por semana), *a veces* (un día a la semana), *casi nunca* (menos de cuatro veces al mes) y *nunca*.

Metodología

Este trabajo corresponde a una investigación de tipo descriptivo, cuantitativo y transversal.

Población y muestra

La población participante en este estudio preliminar incluyó a estudiantes inscritos en el curso escolar 2014-2015 de la Universidad de Montemorelos, en

las facultades de Artes y Comunicación, Educación, Administración, Ciencias de la Salud, Teología, Ingeniería y Tecnología, Psicología y Escuela de Música.

Se utilizó una muestra probabilística estratificada para seleccionar a los participantes, obteniéndose la participación de 137 alumnos de los 1,114 susceptibles a ser estudiados. Este tipo de muestreo fue seleccionado para asegurar que participantes de todas las escuelas fueron incluidos en el estudio. Las escuelas fueron utilizadas como un estrato separado. A continuación, se seleccionó una muestra al azar para mantener la proporción de la población y la probabilidad de selección.

Instrumentos

El instrumento de estudio fue el Cuestionario de Estilo de Vida para Estudiantes Universitarios (CEVEU), que incluye preguntas con diferentes grados de respuestas previamente establecidas, con el fin de recopilar información sobre las características de los alumnos y las diferentes secciones que incluyen el estilo de vida. La primera sección recopila datos personales, dietéticos y antropométricos como nombre, carrera, semestre, matrícula, correo electrónico, género, edad, fecha de nacimiento, residencia, dieta habitual, talla, peso, índice de masa corporal, porcentaje de grasa, porcentaje de masa magra, circunferencia de cintura y circunferencia abdominal.

La sección II del CEVEU, previamente adaptada y validada, fue creada para medir el estilo de vida de los estudiantes. En esta sección se identifican 28 preguntas que miden las decisiones del estudiante en relación con su estilo de vida particular. De los 28 ítems, tres están relacionados con las relaciones familiares y amistosas; dos, con actividad física; seis, con hábitos alimentarios y control de peso; tres, con

el uso de tabaco y otras drogas permitidas; dos, con el consumo de alcohol; tres, con hábitos de sueño, uso de medidas de seguridad y manejo del estrés; tres, con conductas de personalidad; tres, con autopercepción; dos, con actividad laboral y tres, con espiritualidad.

En la sección II, los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con sus decisiones en cada una de las áreas mencionadas y las respuestas respectivas se categorizan en una escala de tres puntos: 0 a 2. Las opciones de respuestas fueron tomadas del cuestionario *Fantastic*, versión 3 en español, asignadas con un valor numérico tomado del mismo cuestionario. El rango de puntuación posible oscila entre el valor máximo de 56 puntos y 0 como una puntuación mínima.

La clasificación final del estilo de vida del alumno, resultado de la sumatoria de las 28 respuestas de la sección II, se clasifican en cuatro categorías diferentes: (a) un óptimo estilo de vida, de 56 a 46 puntos; (b) un buen estilo de vida, de 45 a 35 puntos; (c) un estilo de vida regular, de 34 a 24 puntos; y (d) un estilo de vida deficiente, menos de 23 puntos.

Las diferentes categorías se basan en la revisión de diferentes instrumentos que miden estilo de vida en diferentes poblaciones de estudio y basadas en parámetros establecidos.

Rediseño de las secciones del instrumento. Durante el proceso de rediseño del CEVEU, se utilizó el cuestionario con el que cuenta el departamento de AF de la UM para la sección I del instrumento; para la elaboración de la sección II, se tomó en cuenta el uso de tres diferentes cuestionarios que miden estilo de vida y que se han aplicado en diferentes poblaciones: (a) el Instrumento para Medir Estilo de Vida en Diabéticos (IMEVID),

(b) el Simple Lifestyle Indicator Questionnaire (SLIQ) y (c) el Fantastic, versión 3 en español. Las preguntas fueron seleccionadas por el investigador, con el apoyo de un grupo de cuatro expertos que revisaron pertinencia, eficacia y claridad de las instrucciones del cuestionario. Con eso se completó el rediseño.

Población de la prueba piloto. La población estadística utilizada para la prueba piloto estuvo compuesta por 25 alumnos de pregrado de la UM elegidos al azar.

Metodología de la prueba piloto.

La administración de la prueba piloto tuvo como propósito asegurar que las preguntas diseñadas en el cuestionario fueran comprendidas por los alumnos y, en caso contrario, replantearlas para facilitar su comprensión.

Para la aplicación del instrumento, se visitaron las diferentes facultades con las que cuenta la Universidad de Morelos y se procedió a la aplicación de las encuestas a los alumnos de pregrado. Se explicó a los participantes el propósito de conocer la claridad de las instrucciones de las preguntas y de la estructura del CEVEU. No se midió el tiempo en la aplicación de esta prueba piloto.

Modificaciones a partir de la prueba piloto.

La modificación que se llevó a cabo en la sección I del CEVEU tomó en cuenta las observaciones de los participantes durante la aplicación y recolección de datos de la prueba piloto. En la sección II se modificaron las instrucciones. Se incluyó la expresión “Coloque el número de puntos que corresponda a cada pregunta en el cuadro de PUNTUACIÓN”, ya que los participantes pensaban que las opciones de respuesta se subrayaban o se encerraban en un círculo. También se incluyó una leyenda que mide al estudiante: “Describa su comportamiento, conducta o situación experimentada en el último mes”, debido a que la respuesta originalmente tomaba en cuenta los últimos seis meses de su comportamiento para el llenado del cuestionario. Debido a que algunos alumnos referían no conocer la definición de dieta balanceada, se incluyó la imagen de un plato comparativo para aclarar la primera pregunta sobre la categoría hábitos alimentarios y control de peso, la cual indaga si el participante consume una dieta balanceada. La imagen describe los diferentes grupos de alimentos y la frecuencia de consumo para cada tiempo de comida (ver Figura 1).



Figura 1. Plato comparativo de dieta balanceada. Fuente: Warren, Amen y Hyman (2013).

Diseño final del CEVEU. La sección I, en el área de evaluación antropométrica, inicia con siete preguntas que corresponden a los valores antropométricos de cada estudiante: talla, peso, índice de masa corporal, porcentaje de grasa, porcentaje de masa magra, circunferencia de cintura y circunferencia abdominal. Estas preguntas fueron respondidas por el profesional de la salud que realizó las mediciones de cada participante en el Centro de Aptitud Física, con la finalidad de evitar errores de resultados, en la medida de lo posible. El alumno no intervino en los resultados de la evaluación antropométrica; solo participó en las sección I inicial, que incluye los datos personales del participante (nombre, apellido, carrera, semestre, matrícula, fecha de nacimiento, género, edad, residencia, tipo de dieta y correo electrónico). Esta sección es respondida por el estudiante. También se incluyó la carta de consentimiento informado, con el fin de que el estudiante autorice su participación y se encuentre enterado de que sus datos serán utilizados exclusivamente con fines de investigación y validación, además de ser tratados de manera confidencial.

La sección II del CEVEU consta de 28 preguntas correspondientes a medir el comportamiento de los últimos 30 días del participante, en nueve categorías (relaciones familiares y amistosas, actividad física, hábitos alimentarios y control de peso, uso de tabaco o drogas permitidas, hábitos de sueño, uso de medidas de seguridad y manejo del estrés, conductas de personalidad, autopercepción, actividad laboral y espiritualidad), con el fin de evaluar aspectos del estilo de vida del participante. En el Anexo A se puede observar el diseño final de la sección II.

Procedimientos

La recolección de datos se realizó con los estudiantes inscritos en el primer semestre del curso escolar 2014-2015, en la Universidad de Morelia. Para la administración del cuestionario, se solicitó autorización, de manera verbal, a los diferentes coordinadores de cada facultad de la UM. Se contó con el apoyo de los maestros de la clase de Aptitud Física de cada facultad, con el fin de recoger los datos directamente en las aulas. Este procedimiento se utilizó para aumentar las probabilidades de obtener altas tasas de respuesta.

El tiempo promedio de respuesta del estudiante para completar el cuestionario fue, aproximadamente, de 15 minutos. Se aplicaron los instrumentos y se recibieron las encuestas con las respuestas de todos los estudiantes participantes.

Dado que el instrumento rediseñado contiene una escala de medición que permite evaluar varias áreas del estilo de vida del estudiante, se buscó comparar las respuestas de los estudiantes de las diferentes facultades o la del mismo individuo en diferentes momentos, con el propósito de asegurar que el instrumento de medición fuera confiable y válido. Las pruebas que se llevaron a cabo para la evaluación del instrumento se detallan a continuación.

Confiabilidad. Es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los distintos ítems; este se valora a través de la estabilidad temporal y la concordancia inter-observadores, usando el análisis de alfa de Cronbach. El coeficiente alfa de Cronbach es un método estadístico muy utilizado; sus valores oscilan entre -1 y 1. Se considera que existe una buena

consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a .7; cuando el valor es inferior a .7, se considera una consistencia baja.

Validez de constructo. La validez de constructo se establece al validar un instrumento de medición, siendo comparado con algún criterio externo que pretende medir lo mismo. Examinando por medio de indicadores definidos que midan adecuadamente el concepto (constructo) que se quiere medir, se utilizó la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser- Meyer-Olkin).

Validez de contenido. La validez de contenido del instrumento se fundamenta específicamente en el juicio de expertos. Cuatro jueces expertos revisaron las diferentes categorías que conforman los 28 ítems. Los jueces eran expertos en las áreas de medicina, psicología, estadística, nutrición y deportes, y analizaron el contenido del CEVEU, con el fin de determinar su claridad y pertinencia; esto facilitó la comprensión del participante y contribuyó a afinar sus respuestas sobre lo que se buscaba medir, reduciendo los sesgos en la medida de lo posible.

Resultados

Características de la muestra

El instrumento se aplicó a 137 estudiantes de primer ingreso y 118 alumnos completaron el 100% del cuestionario durante el mes de agosto del año 2014, lo cual representó una tasa de retorno de 86.

Los participantes fueron 53 hombres (44.9%) y 65 mujeres (55.1%). El 88.4% de los estudiantes se situó en el rango de edad entre 16 y 20 años, mientras que solo el 5.1% de ellos se encontraron en un rango de edad entre 26 y 28 años.

Respecto del tipo de dieta, el 56.8% de los estudiantes dijeron tener una dieta omnívora o mixta, el 30.5% eran lacto-ovo-vegetarianos y solo el 12.7% propiamente vegetarianos.

Validez de contenido

Tras someter el instrumento a la consulta y juicio de expertos, el CEVEU reunió los criterios de calidad, se apegó al diseño de una prueba de validación. Al ser sometido a diferentes procedimientos, los jueces eliminaron aspectos irrelevantes y apoyaron la sugerencia de incorporar aquellos elementos que resultan imprescindibles para este instrumento y modificar aquellos ítems que lo requerían.

Se analizó el CEVEU con el grupo de expertos en las diferentes categorías del instrumento. Se consideró su pertinencia para la evaluación de forma independiente. Los criterios evaluados fueron la relevancia, la coherencia, la suficiencia y la claridad con la que están redactados los ítems.

Con la finalidad de concluir la etapa de rediseño y validación del instrumento, según los resultados obtenidos, se procedió a reestructurar las preguntas definitivas y a adaptar el CEVEU a las observaciones de los expertos. El contenido evaluado por el cuestionario satisface los planteamientos teóricos de esta validación.

Validez de constructo

Para verificar la validez de constructo del instrumento, se estudió la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es un índice que compara la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial, mostrando si el instrumento

cuenta o no con validez de constructo. Se realizó un análisis factorial con el método de normalización oblicuo KMO. Este método analizó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y proporcionó un resultado bajo, correspondiente a .568; sin embargo, por encontrarse por encima de .500, el instrumento puede ser usado de manera fiable. La prueba de esfericidad de Bartlett proporcionó un resultado satisfactorio (.000), confirmando que el modelo factorial cuenta con la validez de constructo y resulta adecuado para analizar los datos.

Confiabilidad

Se realizó el análisis estadístico de 118 casos y se evaluó la confiabilidad total por consistencia interna de las nueve secciones incluidas en el cuestionario de estilo de vida; se obtuvo el valor alfa de Cronbach de .721 en las 28 preguntas; las estimaciones revelaron amplia confiabilidad para el CEVEU, superando el valor de .70, valor mínimo sugerido por Nunnally (1978).

El valor de .721 muestra un nivel aceptable de confiabilidad del instrumento para ser usado en las investigaciones futuras que deseen medir estilo de vida de estudiantes universitarios.

Discusión

Comparación de las categorías del CEVEU con otros cuestionarios que miden EV

Entre los autores que recientemente han proporcionado información en este campo, resaltan las investigaciones de Godwin et al. (2008), quienes han destacado el interés y la necesidad de contar con cuestionarios que evalúen estilos de vida, tomando en cuenta las secciones que representen lo que se busca medir.

Las áreas incluidas, de interés para estos autores, fueron las siguientes: hábitos alimentarios, actividad física, motivación y estado mental, medicación y hábitos de fumar. Por otro lado, López Carmona et al. (2003) midieron el estilo de vida en las secciones de nutrición, actividad física, consumo de tabaco, consumo de alcohol, información sobre diabetes y estados de ánimo. El Ansari et al. (2011) midieron las áreas de nutrición, actividad física, horas de sueño, uso de tabaco y consumo de alcohol. En comparación, el cuestionario CEVEU midió el estilo de vida, tomando diferentes áreas y quedó estructurado con la inclusión de las categorías siguientes: (a) relaciones familiares y amistosas, (b) actividad física, (c) hábitos alimentarios y control de peso, (d) uso de tabaco y otras drogas permitidas, (e) hábitos de sueño, uso de medidas de seguridad y manejo del estrés, (f) conductas de personalidad, (g) autopercepción, (h) actividad laboral y (i) espiritualidad. La mayoría de las categorías de estilo de vida medidas por el CEVEU coinciden con las que otros autores han considerado importantes.

Comparación de métodos de validación de diferentes cuestionarios con el CEVEU

García (2002) muestra que actualmente se utilizan procedimientos estandarizados para determinar el grado de validez y confiabilidad en cuestionarios que miden estilos biopsicológicos. Entre los métodos para determinar la validez, se encuentran una amplia gama de procedimientos para obtener la validación. Se aplican los procedimientos de acuerdo con el tipo de instrumento, el constructo que se busca medir y la validación que se busca obtener.

En el CEVEU se obtuvo el nivel de confiabilidad por medio del valor alfa de Cronbach, la validez de contenido por medio del juicio de expertos en el área y la validez de constructo por medio de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

La mayoría de los estudios afines utilizan el coeficiente de Cronbach para determinar el nivel de confiabilidad de los instrumentos. Así ocurrió con el procedimiento utilizado por Triviño Quintero et al. (2009), en el cuestionario Fantastic, versión 3, con el de Godwin et al. (2008), en el cuestionario indicador del estilo de vida (Simple Lifestyle Indicator Questionnaire) y con el de López Carmona et al. (2003), al medir el estilo de vida en diabéticos (IMEVID).

Comparación de resultados del nivel de validez y confiabilidad de diferentes cuestionarios con el CEVEU

Autores como Hernández Sampieri et al. (2014) coinciden en que el objetivo de todo proceso de validación de instrumentos es que el mismo recopile información que sea confiable y segura. Para determinar el grado de confiabilidad del Instrumento para Medir Estilo de Vida en Diabéticos (IMEVID), López Carmona et al. (2003) utilizaron el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .81.

Por otro lado, para determinar el grado de confiabilidad del Simple Lifestyle Indicator Questionnaire (SLIQ), Godwin et al. (2008) obtuvieron un alfa de Cronbach de .58, lo que es relativamente bajo para ser confiable (Triviño Quintero et al., 2009). En tanto, el resultado obtenido del alfa de Cronbach para el CEVEU fue de .721, lo que muestra un valor aceptable y es considerado confiable.

Conclusiones

En general, este trabajo confirma la necesidad de validación sistemática de instrumentos para la evaluación de estilo de vida de los alumnos de la UM. Este estudio ha permitido reestructurar el Cuestionario de Aptitud Física que venía administrándose para reconvertirse, posteriormente, en el Cuestionario de Estilo de Vida para Estudiantes Universitarios (CEVEU), además de obtener los diferentes tipos de validación. Este cuestionario influirá positivamente en la evaluación de la condición de salud relacionada con el estilo de vida, el diseño de programas y la toma de decisiones para una intervención precisa, confiable y adaptada a la población de estudiantes de la UM.

Al revisar los resultados del presente estudio, se observa un panorama alentador en la evaluación del CEVEU administrado a alumnos de la UM, ya que ha mostrado su validez y confiabilidad en el área de estilo de vida.

Para la versión actual del CEVEU, se tomaron en cuenta las consideraciones especiales de los alumnos de la UM. Además, se hizo una revisión exhaustiva de los diferentes cuestionarios que miden estilo de vida, con el fin de seleccionar las preguntas que ayudaran a medir con mayor precisión las diferentes áreas de estudio para estilos de vida. El instrumento reestructurado se considera actualmente adecuado para obtener datos que sean confiables.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11ª ed.). México: Prentice Hall.
- American Psychological Association. American Educational Research Association & National Council on Measurement in Educational. (1985). *The standards for educational and psychological testing*. Recuperado de <http://>

- www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx
- Bland, J. M. y Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), 572. doi:10.1136/bmj.314.7080.572
- Browne, M. W. (1968). A comparison of factor analytic techniques. *Psychometrika*, 33(3), 267-334. doi:10.1007/BF02289327
- Carretero Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carvajal Valcárcel, A., Centeno Cortés, C., Watson, R., Martínez García, M. y Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72.
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en Medicina*, 3(1), 9-28.
- Clark, L. A. y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. doi:10.1037/1040-3590.7.3.309
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (3ª ed.). México: Manual Moderno.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98
- Cronbach, L. J. (2006). *Essentials of psychological testing* (5ª ed.). New York: Harper.
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (2005). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. doi:10.1037/h0040957
- Delgado Rico, E., Carretero Dios, H. y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 449-460.
- El Ansari, W., Stock, C., John, J., Deeny, P., Phillips, C., Snelgrove, S., . . . Mabhala, A. (2011). Health promoting behaviours and lifestyle characteristics of students at seven universities in the UK. *Central European Journal of Public Health*, 19(4), 197-204. doi:10.21101/cejph.a3684
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6(3), 27-36.
- Fortin, M. y Nadeau, M. (1999). *El proceso de investigación: de la concepción a la realización*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318.
- Godwin, M., Streight, S., Dyachuk, E., van den Hooven, E. C., Ploemacher, J., Seguin, R. y Cuthbertson, S. (2008). Testing the Simple Lifestyle Indicator Questionnaire: Initial psychometric study. *Canadian Family Physician*, 54(1), 76-77.
- Gómez Benito, J. e Hidalgo, M. (2010). La validez en los tests, escalas y cuestionarios. *La Sociología en los Escenarios*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1750/1370>
- Grimaldo Muchotrigo, M. (2005). Construcción de un instrumento sobre estilos de vida saludables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 9, 8-20.
- Grinnell, R. M., Williams, M. y Unrau, Y. A. (2011). Research methods for social workers: An introduction (10ª ed.). Kalamazoo, MI: Pairbond.
- Gutiérrez, M. (2000, abril). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGrawHill.
- Herrera, A. N. (1998). *Notas sobre psicometría*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Infesta, J., Bimella, J., Garrucho, G. y March, J. (2004). *Estilos de vida y juventud*. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish>
- López Carmona, J. M., Ariza Andraca, C. R., Rodríguez Motezuma, J. R. y Munguía Miranda, C. (2003). Construcción y validación inicial de un instrumento para medir el estilo de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. *Salud Pública de México*, 45(4), 259-268.
- MacCallum, R. C. y Tucker, L. R. (1991). Representing sources of error in the common factor model: Implications for theory and practice. *Psychological Bulletin*, 109(3), 502-511. doi:10.1037/0033-2909.109.3.502
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi:10.1037/1082-989x.4.1.84

- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Estilo de vida: campaña del día mundial de la salud*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Pérez Gil, A., Chacón Moscoso, S. y Moreno Rodríguez, R. (2006). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Polit, D. F. y Hungler, B. P. (1999). *Nursing research: Principles and methods* (6a. ed.). Philadelphia: Lippincott.
- Ramírez Vélez, R. y Agredo, R. A. (2012). Fiabilidad y validez del instrumento “Fantástico” para medir el estilo de vida en adultos colombianos. *Revista de Salud Pública*, 14(2), 226-237. doi:10.1590/s0124.00642012000200004
- Roberts, P., Priest, H. y Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41- 45. doi:10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560
- Rodríguez Moctezuma, R., López Carmona, J. M., Munguía Miranda, C., Hernández Santiago, J. L. y Martínez Bermúdez, M. (2003). Validez y consistencia del instrumento FANTASTIC para medir estilo de vida en diabéticos. *Revista Médica del IMSS*, 41(3), 211-220.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Pedraza, R. y Gómez Restrepo, C. (1998). Conceptos básicos sobre validación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 27(2), 121-130.
- Sharratt, J. K., Sharratt, M. T., Smith, D. M., Howell, M. J. y Davenport, L. (1984). FANTASTIC lifestyle survey of University of Waterloo employees. *Canadian Family Physician*, 30, 1869-1872.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. doi:10.1207/515327752JPA8001_18
- Triviño Quintero, L. P., Dosman González, V. A., Uribe Vélez, Y. L., Agredo Zuñiga, R. A., Jerez Valderrama, A. M. y Ramírez Vélez, R. (2009). Estudio del estilo de vida y su relación con factores de riesgo de síndrome metabólico en adultos de mediana edad. *Acta Médica Colombiana*, 34(4), 158-163.
- Vaughn, A. E., Tabak, R. G., Bryant, M. J. y Ward, D. S. (2013). Measuring parent food practices: A systematic review of existing measures and examination of instruments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-27. doi:10.1186/1479-5868-10-61
- Warren, M., Amen, D. y Hyman, M. (2013). *The Daniel plan: 40 days to a healthier life*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Wiersma, W. y Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: An introduction* (9ª ed.). Boston: Pearson.

Recibido: 1º de octubre de 2016

Revisado: 22 de octubre de 2016

Aceptado: 10 de noviembre de 2016

ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ANEXO A

CUESTIONARIO DE ESTILO DE VIDA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Maestría en Salud Pública

SECCIÓN I

DATOS PERSONALES

Nombre(s): _____ Apellidos: _____

Carrera: _____ Semestre: _____

Matrícula: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____ Sexo: masculino ____ femenino ____
Día mes año

Su edad en años, está entre:

16-20: ____ 21-25: ____ 26-30: ____ 31-35: ____ 36-40: ____ 41-45: ____ 46-55: ____ 56 o más ____

Residencia:

Externo: ____ Interno: ____ (Dormitorio 1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____)

Dieta: ____ omnívoro ____ vegetariano ____ lacto ovo vegetariano

Correo electrónico (e-mail): _____@_____

EVALUACIÓN ANTROPOMÉTRICA

Instrucciones: registrar los valores obtenidos al realizar la evaluación antropométrica.

Antropometría	
Talla	
Peso	
IMC	
% Grasa	
% Masa magra	
Circunferencia de cintura	
Circunferencia abdominal	
*Nota: no llenar este cuadro; uso exclusivo para la oficina de Aptitud física	

SECCIÓN II

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de las categorías relacionadas con el estilo de vida y coloque el número de puntos en el cuadro de “PUNTUACIÓN” que corresponda a cada pregunta, y que a su vez describa su comportamiento, conducta o situación experimentada en el último mes.

CRUZ VALDEZ Y ACOSTA

Categoría	Item	2 Puntos	1 Punto	0 Punto	Puntuación
Relaciones familiares y amistosas	Tengo con quién hablar de las cosas que son importantes para mí	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Encuentro en otros la ayuda emocional que necesito	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Puedo recurrir a mi familia si tengo algún problema	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
Actividad física	Realizo ejercicio de fuerza (lagartijas, sentadillas, etc.)	Casi siempre (5 a 7 veces por semana)	Algunas veces (3 a 4 veces por semana)	Casi nunca (0 a 2 veces por semana)	
	Realizo ejercicio al menos 30 min cada día (correr, caminar rápido, ciclismo, fútbol, otros)	Casi siempre (5 a 7 veces por semana)	Algunas veces (3 a 4 veces por semana)	Casi nunca (0 a 2 veces por semana)	
Hábitos alimentarios y control de peso	Consumo una dieta balanceada (mirar el plato en la sig. pág.)	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Mantengo horarios regulares de comidas (siempre consumo mis alimentos a la misma hora)	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Consumo mínimo ocho vasos de agua por día (no jugos de ningún tipo)	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Desayuno diariamente	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	A menudo consumo alimentos altos en azúcar, sal y grasa (Sabritas, dulces, panes refinados, refrescos, etc.)	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Kilogramos de peso por arriba de mi peso ideal	Peso ideal o máximo 4 kg.	De 4.1 kg. a 8 kg.	Más de 8 kg.	
Uso de tabaco y otras drogas permitidas	Con cuanta frecuencia fumé cigarrillos el año pasado	No fumo (e)	Algunas veces	Diariamente	
	Abusé de fármacos prescritos o no prescritos por un profesional de la salud	Pocas veces o nunca	Algunas veces	Frecuentemente	
	Consumo te o refresco de cola, bebidas energéticas o con cafeína	No o menos de 3 veces al día	3 a 6 veces por día	Más de 6 veces al día	
Hábitos de sueño, medidas de seguridad y manejo del estrés	Duermo bien y me siento descansado	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Uso medidas de seguridad al utilizar un medio de transporte (casco, cinturón de seguridad, etc.)	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	
	Me siento capaz de manejar el estrés o la tensión en mi vida	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	

ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Conductas de personalidad	Me siento ansioso	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	
	Me siento competitivo o agresivo	Difícilmente	Algunas veces	Casi siempre	
	Siento enojo y muestro conductas hostiles (agresivas)	Difícilmente	Algunas veces	Casi siempre	
Autopercepción	Soy un pensador positivo y optimista	Casi siempre	Algunas veces	Difícilmente	
	Me siento tenso o presionado	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	
	Me siento triste o deprimido	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	
Actividad laboral	Me siento satisfecho con mi trabajo y mis actividades	Casi siempre	Algunas veces	Difícilmente	
	Tengo buenas relaciones con mis compañeros de trabajo	Casi siempre	Algunas veces	Difícilmente	
Espiritualidad	Practico el hábito de la oración con frecuencia	Siempre (5 a 7 veces por semana)	Más de una vez (3 a 4 veces por semana)	Casi nunca (0 a 2 veces por semana)	
	Leo la Biblia diariamente 9pro-medio de 30 minutos cada día)	Casi siempre (5 a 7 veces por semana)	Algunas veces (3 a 4 veces por semana)	Casi nunca (0 a 2 veces por semana)	
	Asisto a las reuniones formales de la iglesia	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	
TOTAL					

FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL EN DOCENTES DE SIETE UNIVERSIDADES PRIVADAS LATINOAMERICANAS

Clara Lilia Campos Madrigal y Manuel Muñoz Palomeque
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

La investigación reportada tuvo por objetivo conocer si el clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato eran predictores significativos de la satisfacción laboral de 214 docentes de siete universidades latinoamericanas. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, correlacional, con un diseño transversal. Participaron 214 docentes de universidades privadas latinoamericanas, 134 hombres (63.5%) y 77 mujeres (36.5%); 91 (43.7%) tenían menos de 10 años de servicio; 116 (54.5%) tenían un grado de maestría. Se les administró un instrumento de 79 ítems con el propósito de medir datos demográficos e información general, clima organizacional, satisfacción laboral y desempeño del jefe inmediato. El clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato explicaron el 59.3% de la varianza del nivel de satisfacción laboral ($R^2 = .593$), por lo que se pudo determinar que existió una influencia lineal positiva y significativa entre las variables predictoras y la satisfacción laboral.

Palabras claves: clima organizacional, desempeño laboral, satisfacción laboral

Antecedentes

Para las instituciones educativas, el personal en general debería ser el activo más importante. Los administradores deben invertir suficientes recursos en preparar a sus empleados para lograr una diferencia significativa en beneficio de la institución que representan, porque, contar con empleados satisfechos trae mejores beneficios a la institución. En diversos estudios se señala que la

satisfacción laboral está formada por sentimientos positivos o negativos que manifiesta un empleado hacia su trabajo, influenciado por diversos factores (Anaya Nieto y López Martín, 2015; Cantón Mayo y Téllez Martínez, 2016; Díaz Fúnez, Pecino y Mañas, 2016; Pecino Medina, Mañas Rodríguez, Díaz Funes, López Puga y Llopis Marín, 2015; Sánchez Sellero y Sánchez Sellero, 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Otra de las variables muy importante que ha sido estudiada por la psicología laboral es el clima organizacional. Al respecto, Schneider, Ehrhart y Macey (2011) consideran el clima organizacional como las políticas, prácticas y procesos, así como

Clara Lilia Campos Madrigal y Manuel Muñoz Palomeque, Universidad de Morelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Jair Manuel Muñoz Palomeque, correo electrónico: manuelmp@um.edu.mx

las conductas que una organización recompensa, apoya y espera en un contexto laboral. En algunos estudios se define como la percepción al ambiente físico, las relaciones interpersonales y las diversas regulaciones que afectan al trabajo (Chernyak-Hai y Tziner, 2016; Menéndez, Peña Suárez, Fonseca Pedrero y Muñiz, 2017; Ramihic, 2013; Segredo Pérez et al., 2015).

Diversos estudios han mostrado una relación alta entre el clima organizacional y la satisfacción laboral (Adenike, 2011; Ahmed, Khan y Butt, 2012; Peña Cárdenas, Olloqui López y Aguilar Fraire, 2013; Ramihic, 2013). Rodríguez (2005) considera que la satisfacción de los profesores está directamente relacionada con el clima organizacional, ya que el director permite una comunicación permanente y la posibilidad de crear y experimentar nuevas estrategias didácticas donde no se castiga el error y se promueve el derecho a la educación de calidad para todos.

Con respecto a la relación entre el desempeño del jefe y la satisfacción laboral, Chiang Vega y Ojeda Hidalgo (2013) encontraron que la satisfacción laboral tiene una relación positiva estadísticamente significativa con el desempeño.

Sin embargo, Chiang Vega, Méndez Urra y Sánchez Bernal (2010) encontraron que la satisfacción laboral influye de manera negativa sobre el desempeño de los trabajadores. A medida que su satisfacción con las oportunidades de desarrollo y con la forma de reconocimiento aumenta, su orientación al logro disminuye.

En vista de estos antecedentes, se planteó conocer si el clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato eran predictores significativos de la sa-

tisfacción laboral de los docentes de un grupo de universidades latinoamericanas.

Método

Sujetos

En el estudio participaron 214 docentes de siete universidades latinoamericanas de habla hispana, ubicadas en Colombia, Venezuela, República Dominicana, Costa Rica y México. Respecto a los datos demográficos de los encuestados, se encontró que el 134 fueron hombres (63.5%) y 77 fueron mujeres (36.5%). En cuanto a la distribución de los encuestados por los años de servicio, se encontró que 91 (43.3%) docentes tenían menos de 10 años de servicio. Con respecto al nivel de estudios, se encontró 116 docentes (54.2%) ostenta una maestría. Se encontró que 170 docentes (82.1%) son empleados de tiempo completo.

Instrumentos

En el presente estudio se administró una encuesta de 79 ítems dividida en cuatro partes: información general y datos demográficos (4 ítems), clima organizacional (Meza Escobar y Paredes Saavedra, 2011) (20 ítems), satisfacción laboral (Lazo Melgar, 2009) (18 ítems) y desempeño del jefe inmediato (20 ítems). Esta última parte corresponde a un instrumento creado por la Universidad de Morelos. El instrumento utiliza, para los tres constructos, una escala de 1 a 7, siendo el 7 el más alto. La estimación de la consistencia interna del instrumento se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores fueron mayores a .90, considerados como correspondientes a medidas de confiabilidad muy aceptables para cada una de las variables. Para la recolección

de los datos, se contactó vía telefónica, correos electrónicos y Facebook a los vicerrectores académicos de las diferentes instituciones, adjuntando la solicitud de autorización y los instrumentos para su conocimiento. El instrumento fue administrado por colegas que laboran en esas instituciones. A los docentes se les indicó que la información que proveerían sería tratada de forma confidencial.

Resultados

Comportamiento de las variables

En esta sección se muestra el análisis de cada una de las variables o constructos

de forma general, así como del comportamiento de sus dimensiones e indicadores.

Clima organizacional. Para medir la variable clima organizacional, se usó la Escala de Clima Organizacional (ECO). En los descriptivos de la Tabla 1 se muestra la media y la desviación estándar de cada uno de los criterios. Según los resultados de las medias, el criterio mejor evaluado fue “la interrelación maestros-alumnos” ($M = 5.76$, $DE = .815$) y el peor evaluado fue “el procedimiento de selección de personal” ($M = 4.51$, $DE = 1.515$).

Tabla 1

Descriptivos de los ítems del clima organizacional

Ítem	$\bar{X}$	DE
La interrelación maestros alumnos	5.76	.815
La calidad de relaciones interpersonales entre compañeros de trabajo	5.75	.973
La calidad de relaciones interpersonales entre jefes y subalternos	5.46	1.136
La moralidad del personal institucional	5.33	1.221
La vida espiritual del personal institucional	5.32	1.041
La observancia de las normas de conducta organizacionales	5.32	1.089
El grado de compromiso de los empleados con la misión institucional	5.22	1.216
La posibilidad de desempeñar una función de mayor responsabilidad	5.15	1.259
El reconocimiento del trabajo por parte de los jefes	5.12	1.373
La comunicación institucional	5.09	1.263
La seguridad en las áreas de trabajo	5.07	1.297
El grado de motivación de los empleados para realizar sus tareas	5.07	1.231
La seguridad del campus	5.06	1.348
El nivel socioeconómico de los empleados	5.06	1.102
El apoyo institucional para el logro de los objetivos personales	5.04	1.260
El plan de capacitación profesional en las áreas de trabajo	4.97	1.301
La tecnología educativa institucional	4.92	1.430
La igualdad de salario según estatus social soltero o casado	4.72	1.622
La igualdad de salario entre hombre y mujer	4.65	1.808
El procedimiento de selección de personal	4.51	1.515

Satisfacción laboral. Para medir la variable comportamiento del jefe inmediato, se usó la escala de Satisfacción Laboral (SL). Como descriptivos, la Tabla 2 muestra la media y la desviación estándar de cada uno de los criterios.

Según los resultados de las medias, el criterio mejor evaluado fue “la relación con sus alumnos” ($M = 6.36$, $DE = .755$) y el peor evaluado fue “el tipo de jubilación que recibirá” el docente ($M = 4.82$, $DE = 1.559$).

Tabla 2

Descriptivos de los ítems de la satisfacción laboral

Ítem	$\bar{X}$	DE
La relación con sus alumnos	6.36	.755
La naturaleza de su trabajo docente	6.15	.853
La relación con sus compañeros de trabajo	6.14	.925
El trato de su jefe inmediato	6.00	1.248
La libertad que tiene para hacer su trabajo	5.99	1.176
El trato que recibe del rector de la universidad	5.92	1.237
Las actividades espirituales escolares	5.81	1.159
Las actividades recreativas escolares	5.44	1.343
Las actividades sociales escolares	5.43	1.367
La atención a sus necesidades personales por parte de la administración	5.36	1.400
Las oportunidades de superación profesional	5.36	1.519
Las capacitaciones profesionales recibidas	5.26	1.471
Sus prestaciones adicionales al salario	5.21	1.644
La carga de trabajo que tiene	5.19	1.534
Las condiciones físicas de su área de trabajo	5.17	1.551
El salario que recibe	5.08	1.508
Los recursos didácticos proporcionados por la universidad	4.92	1.510
El tipo de jubilación que recibirá	4.82	1.559

Desempeño del jefe inmediato.

Para medir la variable comportamiento del jefe inmediato, se usó la escala de Comportamiento del Jefe Inmediato (CJI). En los descriptivos de la Tabla 3, se muestra la media y la desviación estándar de cada uno de los criterios. Según los resultados de las medias, el criterio mejor evaluado fue “respeta los reglamentos de la escuela” ($M = 6.30$, $DE = .1.097$) y el peor evaluado fue “entrega por escrito el plan anual” ($M = 4.39$, $DE = 2.012$).

Relaciones entre variables

El estudio procuró determinar si el clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato son predictores de la satisfacción laboral de los docentes de siete universidades latinoamericanas.

Para ello se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple. Se consideraron variables independientes el grado de ca-

lidad del clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato, mientras que la variable dependiente fue el grado de satisfacción laboral.

Al realizar el análisis de regresión se encontró que la variable grado de clima organizacional y desempeño del jefe inmediato explicaron el 59.3% de la varianza de la variable dependiente nivel de satisfacción laboral. El valor de R^2 corregida fue igual a .593. De igual manera se obtuvo un valor $F_{(2, 213)}$ igual a 156.048 y un valor de p igual a .000, por lo cual se pudo determinar que existió una influencia lineal positiva y significativa de las variables predictoras sobre la satisfacción laboral.

Los valores del coeficiente no estandarizado βk , obtenidos mediante la técnica estadística de regresión fueron: β_0 igual a .1661, β_1 igual a .664 y β_2 igual a .084. Con dichos valores se pudo construir la siguiente ecuación de regresión

Tabla 3

Descriptivos de los ítems del desempeño del jefe inmediato

Ítem	X	DE
Respeto los reglamentos de la escuela	6.30	1.097
Actúa de acuerdo a los principios cristianos	6.29	1.152
Es una persona responsable	6.25	1.204
Mantiene buenas relaciones con los docentes	6.09	1.212
Tiene los conocimientos necesarios para hacer bien su trabajo	6.00	1.346
Trata en privado asuntos que requieren disciplina personal	5.93	1.482
Es comprensivo cuando otros cometen errores	5.78	1.414
Concede autoridad a quienes asigna responsabilidades	5.77	1.327
Es justo al evaluar desempeño de los maestros	5.66	1.449
Sabe delegar Responsabilidades	5.58	1.516
Toma medidas correctivas a tiempo	5.57	1.453
Sabe exigir resultados de los maestros	5.56	1.477
Cuando delega autoridad responde por el maestro en caso de falla	5.51	1.497
Distribuye equitativamente las tareas cocurriculares entre los maestros	5.40	1.493
Sabe priorizar objetivos	5.34	1.600
Utiliza métodos de supervisión efectiva	5.15	1.678
Tiene un excelente plan de trabajo	5.13	1.523
Propone estrategias apropiadas para alcanzar los objetivos	5.10	1.659
Su planificación es creativa	4.94	1.699
Entrega por escrito el plan anual	4.39	2.012

utilizando el método de mínimos cuadrados: satisfacción laboral = $.1661 + .664$ (clima organizacional) + $.084$ (desempeño del jefe inmediato).

Los coeficientes *beta* estandarizados arrojados por la misma técnica fueron los siguientes: β_1 igual a $.702$ y β_2 igual a $.118$. Al analizar el valor de estos dos coeficientes se observa que la variable clima organizacional es la que mejor predice o mayor peso tiene sobre la variable dependiente satisfacción laboral.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito conocer si el clima organizacional y el desempeño del jefe inmediato son predictores de la satisfacción laboral de los docentes de siete universidades de Latinoamérica.

En el estudio se encontró que el clima organizacional es la variable que mejor predice en grado alto la satisfacción laboral de los docentes de siete universidades privadas latinoamericanas.

Los resultados del presente estudio concuerdan con estudios previos (Ade-nike, 2011; Arias Jiménez, 2007; Ahmed et al., 2012; Peña Cárdenas et al., 2013; Ramihic, 2013; Shulte, Ostroff y Kinski, 2006), quienes han encontrado que el clima laboral influye significativamente sobre la satisfacción laboral.

La clave para que una institución obtenga resultados positivos es el recurso humano, pues su trabajo es determinante para alcanzar los objetivos organizacionales y así lograr un clima organizacional satisfactorio (Peña Cárdenas et al., 2013). Por su parte, la satisfacción del trabajador es un asunto relevante, ya que

la percepción negativa o positiva de los trabajadores influye en la relación que estos adopten con la organización y el nivel de compromiso y productividad que esta tenga (Hinojosa T., 2010).

En este sentido, Chiang Vega, Salazar Botello y Núñez Partido (2007) señalan que el clima organizacional y la satisfacción laboral son factores determinantes en el éxito del trabajo de toda organización.

Los esfuerzos que hagan los administradores de las universidades privadas de Latinoamérica consideradas en el estudio por mejorar el grado de calidad del clima organizacional podrían tener un impacto positivo y significativo en la satisfacción laboral de los docentes de las diferentes instituciones consideradas en el estudio.

Referencias

- Adenike, A. (2011). Organizational climate as predictor of employee job satisfaction: Evidence from covenant university. *Business Intelligence Journal*, 4(1), 151-165.
- Ahmed, N., Khan M. y Butt, F (2012). A comparative study of organizational climate and job satisfaction in public, private and foreign banks. *Asian Social Science*, 8(4), 259-267. doi:10.5539/ass.v8n4p259
- Anaya Nieto, D. y López Martín, E (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. doi:10.6018/rie.33.2.202841
- Arias Jiménez, M. (2004). Factores del clima organizacional influyentes en la satisfacción laboral de enfermería, concierne a los cuidados intensivos neonatales del Hospital Nacional de Niños. *Enfermería en Costa Rica 2007*, 28(1), 12-19.
- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- Chernyak-Hai, L. y Tziner, A. (2016). The “I believe” and the “I invest” of work-family banalce: The indirect influences of personal values and work engagement via perceived organizational climate and workplace burnout. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 1-10. doi:10.1016/j.rpto.2015.11.0041
- Chiang Vega, M. M., Méndez Urra, G. y Sánchez Bernal, G. (2010). Como influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: caso empresa Retail. *Theoría*, 19(2), 21-36.
- Chiang Vega, M. M. y Ojeda Hidalgo, J. F. (2013). Estudio de la relación entre satisfacción laboral y el desempeño de los trabajadores de las ferias libres. *Contaduría y Administración*, 58(2), 39-60.
- Chiang Vega, M. M., Salazar Botello, C. M. y Núñez Partido, A. (2007). Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: Hospital tipo 1. *Theoría*, 16(2), 61-76.
- Díaz Fúnez, P. A., Pecino, V. y Mañas, M. A. (2016). Ambigüedad de rol, satisfacción laboral y ciudadanía organizacional en el sector público: un estudio de mediación multinivel. *Revista de Psicología*, 34(2), 387-412. doi:10.8800/psico.201602.007
- Hinojosa T., C. (2010). *Clima organización y satisfacción laboral de profesores del Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses* (Tesis doctoral). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Lazo Melgar, M. A. (2009). *Grado de satisfacción y niveles de desempeño de los maestros adventistas de la Asociación Metropolitana y la Misión central de El Salvador* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Menéndez, F., Peña Suárez, E., Fonseca Pedrero, E. y Muñoz, J. (2017). Computerized adaptive assessment of organizational climate. *Anales de Psicología*, 33(1), 152-159. doi:10.6018/analesps.31.2.225921
- Paredes Saavedra, M. (2011). *Cohesión de equipos de trabajo y clima laboral percibido por los empleados de la Universidad de Montemorelos* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Pecino Medina, V., Mañas Rodríguez, M. A., Díaz Fúnez, P. A., López Puga, J. y Llopis Marín, J. M. (2015). Clima y satisfacción laboral en el contexto universitario. *Análisis de Psicología*, 31(2), 658-666. doi:10.6018/analesps.31.2.171721
- Peña Cárdenas, Olíqui López, A. M. y Aguilar Fraire, A. (2013). Relación de factores en la satisfacción laboral de los trabajadores de una pequeña empresa de la industria metal-mecánica. *Revista Internacional de Administración y Finanzas*, 6(3), 115-128.
- Rahimic, Z. (2013). Influence of organizational climate on job satisfaction in Bosnia and Herzegovina companies. *International Business Research*, 6(3), 129-139. doi:10.5539/ibr.v6n3p129

- Rodríguez M., D. (2005). *Diagnóstico organizacional*. México: Alfa y Omega.
- Sánchez Sellero, M. C. y Sánchez Sellero, P. (2016). Factores determinantes de la satisfacción laboral en España antes y durante la crisis de 2008. *OmniaScience*, 12(5), 1192-1220. doi:10.3926/ic.844
- Schneider, B. J., Ehrhart, M. G. y Macey, W. H. (2011). Organizational climate research: Achievements and the road ahead. En N. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom y M. F. Peterson (Eds.), *The handbook of organizational culture and climate* (pp. 29-49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schulte, M., Ostroff, C. y Kinicki, A. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 645-671. doi:10.1348/096317905X72119
- Segredo Pérez, A. M., Rignack Ramírez, L., García Nieblas, R. M. Peromo Victoria, C. I., León Cabrera, P. y García Millán, A. J. (2015). Evaluación del clima organizacional en instituciones docentes de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Educación Médica Superior*, 29(3), 532-542.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001

Recibido: 16 de junio de 2016

Revisado: 22 de julio de 2016

Aceptado: 13 de agosto de 2016

NECESIDADES Y RESPONSABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Vanina Janet Lavooy

Universidad de Morelos, México

El escenario educativo del nivel superior está en proceso de modificación desde hace varios años. Esto implica que sus docentes, como ejes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentren con que su rol se transforma y ellos deben contar con las habilidades necesarias para poner en escena los nuevos desafíos (Calleja y Montebello, 2007; Hepp, Prats Fernández y Holgado García, 2015). La realidad es que, debido a las características del sistema universitario, gran parte de los profesionales que se desempeñan en él no tienen una formación de base docente acorde a las necesidades que se presentan actualmente en la profesión.

La Comisión Europea, que busca la modernización de la enseñanza superior, formuló en 2013, para su área de influencia, recomendaciones que apuntan a mejorar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje (Seijas, Cadavid y Antelo, 2014). La recomendación 4 de dicha comisión dice: “Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de

la enseñanza superior” (Comisión Europea, 2013, párr. 14). Aunque tal objetivo fue propuesto para un sector geográfico concreto, no cabe duda de que es una propuesta “saludable” para los profesionales de la educación del mundo entero.

Tres puntos para analizar en la educación superior

Reflexionar en la realidad de los cambios que velozmente se suceden en el ámbito de la educación superior y en las necesidades de los profesionales que en ella se desempeñan permite deducir ciertas implicaciones que a continuación se presentan. El objetivo último será, por supuesto, cumplir de modo efectivo y profesional el compromiso educativo asumido con los estudiantes, razón de ser de las instituciones.

Por un lado, es necesario tener claro el objetivo al que como institución se aspira. ¿Qué tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje se pretenden en la universidad? Y entonces, ¿qué perfil de profesor es necesario para que lidere tales procesos? Actualmente se habla de la necesidad de un profesional competente que cuente con la capacidad de satisfacer demandas complejas en un contexto definido, movilizandolos recursos psicosociales holísticos, según sea necesario, para cumplir con estas demandas.

La claridad respecto de este aspecto no sólo brinda transparencia sino también ofrece solidez a la cuestionada profesión

Vanina Janet Lavooy, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Vanina Janet Lavooy, correo electrónico: vanilavooy@gmail.com

docente (Guerriero, 2017, p. 77).

Por otra parte, existe la urgencia de develar cuáles son las necesidades particulares de los profesores del nivel superior, así como de las instituciones que los requieren y acogen. No es intención de este ensayo describir los modos de realizar dicho diagnóstico, pero sí dejar claro que este es un punto de partida fundamental si existe un planteo serio de atender a necesidades reales (Hojeij, 2012; Seijas et al., 2014).

Entre el ideal del profesor competente que se espera encontrar en el nivel de educación superior y la realidad de las necesidades que presentan para llegar a él los profesionales que se desempeñan en las instituciones, está el campo de posibilidades de trabajo que estas últimas tienen en cuanto al desarrollo profesional de sus profesores. Cómo tender un puente para unir ambos puntos es el desafío de cada institución de educación superior. Lo positivo es que las posibilidades de diseño e implementación de programas de desarrollo profesional son muchas y variadas.

Tales cuestiones llevan a sostener la siguiente idea: es necesario (y prácticamente con carácter de urgencia) que las instituciones de educación superior se planteen tres cuestiones: (a) el perfil del docente universitario que requieren, (b) las necesidades de su plantel de profesores en cuanto al desarrollo profesional en el área docente y (c) el diseño y la implementación de programas que favorezcan el desarrollo de las competencias docentes en función del perfil buscado.

El propósito de estos abordajes será, por supuesto, favorecer las habilidades de los profesores para que ellos, y la institución que conforman, estén a la altura de los nuevos desafíos que presentan

las tendencias educativas para este nivel formativo.

La realidad de la educación superior

A continuación, se presentarán algunos argumentos que sustenten por qué se considera necesario que las instituciones de educación superior inviertan tiempo y recursos en reflexionar y actuar respecto de los tres aspectos propuestos.

Las competencias docentes

Ya es un hecho que la educación superior tiende a la formación en competencias. Preparar para el desempeño profesional en cualquier área implica que los egresados sepan desempeñarse aplicando conocimientos para resolver los problemas que el campo de ejercicio profesional les demande. Esta misma realidad viven los profesores que se desempeñan al interior de las instituciones educativas. Cabe preguntarse: ¿se han planteado las instituciones de educación superior el perfil competencial que esperan para con sus profesores?

Una somera revisión a la literatura permite notar que existe una diversidad de acepciones para explicar la *competencia docente*. Solo a los fines de brindar una línea orientadora, se cita aquí a Domínguez Garrido, Leví Orta, Medina Rivilla y Ramos Méndez (2014), quienes la definieron como “una síntesis activa del saber científico correspondiente, la utilización de la metodología adecuada para su aplicación práctica, junto con la consideración de los valores y actitudes que dan significado y proyección al aprendizaje” (p. 242).

Gallent Torres (2015) explicaba que organizar entre todas las universidades un modelo docente consensuado es tarea imposible. Esto tiene que ver con los distintos contextos, tanto institucionales

como sociales, en que los docentes deben desempeñarse. Siendo estos diferentes, las acciones profesionales se ven condicionadas por ellos. En tal sentido, Torra et al. (2012) mencionaban que es triple el escenario en que el docente desarrolla sus competencias, siendo que se desenvuelve en un contexto social, en uno institucional y en el microcontexto áulico. Estos autores señalaban también que el perfil competencial del docente universitario no puede separar sus dos grandes funciones profesionales: la docencia y la investigación.

Cabe mencionar que siempre se espera del docente universitario que sea especialista en el área a su cargo. Diversos autores dan por sentado el hecho de que su actualización en la materia de su especialidad es un aspecto fundamental (Espinosa Martín, 2014; Euler, 2015; Torra Bitlloch et al., 2012; Torra Bitlloch et al., 2013).

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo buscando identificar qué competencias caracterizan a un buen docente universitario, más allá de su área de especialidad. Muchas de ellas, luego de trabajar bibliográficamente para elaborar una propuesta, toman la opinión de los mismos docentes (Domínguez Garrido et al., 2014; Torra Bitlloch et al., 2013). Hay competencias docentes que se definen de la misma manera en diversas investigaciones y hay otras que varían según el trabajo realizado. Se han escogido aquí solo un par de trabajos como muestra de lo que se consideran competencias docentes.

Gallent Torres (2015) realizó un análisis comparativo de las competencias docentes propuestas por diferentes autores. Luego de unificar aquellas competencias que refieren al mismo concepto y de simplificar las que en un sentido

global implican varias unidades, su investigación resume 12 competencias docentes propuestas por tales autores. Son las competencias de planificación, interpersonales, metodológicas, comunicativas, de evaluación, personales, de investigación, de gestión, metacognitivas, cognitivas, tutoriales y de innovación.

Torra Bitlloch et al. (2012) realizaron un estudio que buscaba identificar si las competencias que ellos describían formaban parte del perfil competencial del profesor universitario. Para ello, lo sometieron al criterio de 2029 docentes de universidades catalanas. Efectivamente, los docentes avalaron las siguientes competencias: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

Es significativo el punto señalado por Domínguez Garrido et al. (2014) en cuanto a que, más allá de las diversas propuestas referidas a las competencias que el docente universitario debería poseer, es importante que cada docente reflexione, considerando sus expectativas y necesidades en la conformación de las competencias que definirán su línea de desarrollo profesional.

Sin embargo, la transformación requerida por el enfoque por competencias no solo implica un cambio metodológico realizado por los profesores. También conlleva una modificación de toda la cultura académica tradicional. El profesor deja de ser el centro y el protagonista del sistema y pasa a buscar que su tarea esté al servicio del aprendizaje del estudiante (De Miguel Díaz, 2006; Gallent Torres, 2015; Torra Bitlloch et al., 2012). Es grande el desafío de este giro en cuanto al esfuerzo y compromiso implicados por parte del profesor (De Miguel Díaz, 2006). Por ello será clave el

acompañamiento y la incentivación que las instituciones ofrezcan a su cuerpo colegiado a través de los planes de formación, tanto como la evaluación formativa y el reconocimiento que le otorguen por los logros alcanzados a través de ellos (De Miguel Díaz, 2006; Torra Bitlloch et al., 2013).

Volviendo al punto inicial, el sendero será mucho más definido y, por lo tanto, más fácil de seguir por parte de los profesores si la institución se ha dedicado a poner en la mesa de debate y a consensuar qué perfil competencial espera de su cuerpo colegiado. Siendo que, como se mencionó, no hay un cuerpo de conocimiento unificado para el sistema educativo en lo referido a las competencias que los docentes necesitan desarrollar, las posibilidades son amplias para que las instituciones las definan en función también de sus respectivas visiones y misiones institucionales.

Necesidades de formación del profesorado

En Europa se han desarrollado en los últimos años distintos estudios acerca de las percepciones que tienen los propios docentes respecto de sus necesidades de formación profesional. La Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2012) mencionó que esto se produjo porque, para proveer el apoyo necesario y favorecer el crecimiento de los docentes, es clave comprender cuáles son sus necesidades. Pero la realidad es que este tipo de estudios no es abundante en la educación superior. Prueba de ello es que varios de los trabajos realizados en los últimos cinco años aún citan una investigación realizada en la década de los 80, que sistematizó los hallazgos de 83 estudios empíricos realizados hasta ese momento con

docentes de primaria y secundaria en diferentes países. Se refirió a los problemas percibidos por los docentes noveles y fue realizado por Veenman (1984). Su sistematización le permitió concluir que eran ocho los asuntos que más a menudo percibían como problemáticos los docentes noveles: disciplina en el aula, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación al alumno, relaciones con padres, organización en clase, insuficiencia y/o inadecuación de materiales y apoyos a su tarea y abordaje de problemáticas individuales de los estudiantes. También es digno de mención que Veenman aclarara no haber encontrado diferencias entre los problemas de profesores noveles de primaria y secundaria.

Los estudios de los últimos años sobre las necesidades de formación de los profesores muestran que algunas de ellas son similares a las que tuvieron quienes enseñaban hace 20 o 30 años, así como otras son propias de los nuevos escenarios de la didáctica en el nivel superior. A continuación, se describen algunos de los estudios más actuales respecto de esta temática.

Álvarez-Rojó et al. (2011) encontraron seis áreas de competencias en las que los profesores de cinco universidades españolas mencionaron que necesitaban formarse. Ellas fueron planificación de la docencia, desarrollo de la docencia, evaluación, tutoría, gestión y formación continua.

Seijas et al. (2014) trabajaron con una muestra de 301 profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, España, buscando (entre otros aspectos) sus necesidades de formación en torno a seis dimensiones: “planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación,

tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza, tutoría, desarrollo profesional e idiomas” (p. 211). Los resultados del estudio mostraron leves diferencias en las medias de demanda para las tres dimensiones que superaron con décimas el tres en una escala cuyo máximo era el cinco. Tales dimensiones fueron, en orden de mayor a menor: estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, planificación de la enseñanza y tutoría.

Al momento de considerar la experiencia docente, en el estudio de Seijas et al. (2014) se compararon las medias que presentaban quienes tenían más y menos de ocho años de ejercicio como docentes, en las seis dimensiones de necesidades formativas. Encontraron que en cinco de las seis dimensiones hubo diferencias estadísticamente significativas. Únicamente en la dimensión tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza no fue significativa la diferencia entre ambos grupos. En las cinco dimensiones en que hubo diferencia significativa, siempre fue el profesorado novel el que manifestó mayor necesidad de formación.

Melnick y Meister (2008) realizaron en Estados Unidos un estudio con 494 docentes de todos los niveles educativos. De ellos, el 61% fueron docentes en sus tres primeros años de experiencia. En cuanto a nivel educativo, el 32% se desempeñaba en la educación superior. Habiendo realizado una encuesta por internet, que indagaba respecto de sus preocupaciones acerca de cuatro áreas: preparación académica, gestión del aula, interacción con los padres y tiempo dedicado a la gestión, encontraron que los profesores noveles estaban significativamente más preocupados (estadísticamente hablando) que los profesores

expertos, en las áreas de gestión de clase e interacción con los padres. Aunque no hubo diferencias significativas en las otras dos escalas, sí sucedió que “los profesores principiantes se sintieron más preparados que los profesores con experiencia”, tanto “en el abordaje de estudiantes con necesidades especiales como en el uso de múltiples métodos de evaluación” (p. 54, 55).

Benedito Antolí, Imbernón Muñoz, y Félez Rodríguez (2001) diseñaron un instrumento para detectar las necesidades de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona (UB). Lo hicieron considerando tanto referentes bibliográficos como los aportes de un grupo de docentes noveles de dicha institución. Aplicado el instrumento definitivo a 149 profesores de hasta cinco años de experiencia en la profesión, los resultados mostraron que consideraban importantes las cuatro categorías propuestas: planificación de la docencia, metodología docente, evaluación y relación profesorado-alumnado. Destaca el hecho de que al aspecto al que dieron más importancia fue “explicar bien los temas” (p. 16). Por otra parte, destacando aquí los resultados relacionados con el tema en cuestión, encontraron que la mayor necesidad formativa de los profesores noveles estaba en la intersección de aquello que los docentes consideran importante, pero para lo que no se sienten preparados. En esas condiciones se encontró la necesidad de “conocer criterios y técnicas para evaluar la propia docencia” (p. 18). También los autores destacaron que los profesores consideraron “de segundo rango” los aspectos que trascienden el hecho instructivo del aula, como ser la tutoría.

Por otra parte, relacionadas con la capacitación de los docentes y sus necesidades

se hallan la capacitación y las habilidades de liderazgo de los directivos de las universidades. Lucas (2000) halló que, en una investigación con resultados correspondientes a 55 directivos, menos del 30% de ellos informó algún grado de éxito en motivar a docentes difíciles o de rendimiento bajo, o en mejorar la calidad de enseñanza de su departamento, y que menos de la mitad informó haber logrado aumentar en su facultad la actividad académica.

Aunque los estudios presentados ofrecen un breve panorama de los que se centraron en las necesidades de los profesores noveles, de los que indagaron en las de los docentes con experiencia y de algunos que comparan las necesidades de ambos grupos, se nota una tendencia a centrarse en las necesidades de quienes están comenzando sus carreras en la línea educativa. Esto tiene su lógica, debido a que los profesores noveles presentan presumiblemente mayores necesidades. Pero es importante señalar que es conveniente extender las investigaciones en cuanto a los desafíos que presentan todos los profesores respecto de sus competencias profesionales, e incluso, en aquellas que tienen los líderes institucionales.

Es importante que las instituciones sepan cuál es su realidad particular en cuanto a las necesidades de sus profesores. Como pudo notarse en los estudios presentados, las instituciones que investigaron acerca de tales necesidades se vieron beneficiadas.

Los programas de desarrollo docente

Este último aspecto tiene el delicado desafío de unir los dos previos, proveyendo el andamiaje para que las necesidades institucionales, surgidas de las que presentan sus profesionales, vayan

siendo atendidas en la medida en que los profesores se acercan al perfil competencial deseado.

En un momento en que la formación de docentes universitarios se encontraba en ebullición, hubo dos estudios, a principios de la primera década del 2000, que realizaron un gran aporte en cuanto a analizar y sistematizar las prácticas que las universidades iban cultivando para atender a esa necesidad nacida de los cambios que se producían en la educación superior.

Se presentarán a continuación los aportes de tales estudios, considerando los distintos tipos de programas. Gibbs (2001) se planteó preguntas acerca de la formación del profesorado universitario, respondiendo mediante soluciones aportadas por países anglosajones y europeos. Por su parte, de Ketele (2003) organizó las prácticas referidas a las oportunidades de desarrollo docente en torno a diez escenarios que se pueden identificar en la formación didáctico-pedagógica universitaria de Europa y América del Norte.

Desarrollo informal. De Ketele (2003) mencionó que, atendiendo al concepto de “libertad de cátedra”, en muchas instituciones se dejaba a criterio del docente su desarrollo profesional. Este se daba como resultado de la iniciativa personal. Habiendo cinco tipos de saberes profesionales (cultural, disciplinar, de formación profesional, curricular y práctico), el contexto universitario de por sí propicia la formación pedagógica informal, debido a que el profesor-investigador se ve expuesto a intercambio con colegas extranjeros y a revistas disciplinares dentro de asociaciones científicas que valoran experiencias pedagógicas y tiene acceso a recursos para gestionar

proyectos. Sin embargo, aclara que esto no constituye una garantía de que se aprovechen tales herramientas.

Formación ofrecida por la institución. Se observan cuatro niveles de formalización.

El primer nivel de formalización se refiere a las “jornadas pedagógicas”, especialmente cuando no son obligatorias. Se dan una variedad de formatos, tales como conferencia, presentación y debate de estado de situación de temas pedagógicos o de experiencias pedagógicas, trabajo en grupos pequeños para resolver problemas y talleres de técnicas específicas. El contenido también es muy variado y no suelen evaluarse los resultados de tales instancias formativas (de Ketele, 2003; Gibbs, 2001).

El segundo nivel de formalización se encuentra cuando la institución realiza un diagnóstico de necesidades de formación y ofrece un programa acorde con ellas. Así, la calidad del programa depende de diversos factores, entre ellos la calidad del análisis realizado como diagnóstico. Hacerlo de modo efectivo implica identificar en los docentes y su desempeño la aplicación, las dificultades, los recursos disponibles y las características del contexto; no solamente los intereses declarados por ellos.

El tercer nivel de formalización consiste en un programa sistemático que busca, en una población claramente delimitada, objetivos específicos (de Ketele, 2003). Los procedimientos de implementación son diversos, así como los objetivos y la cantidad de horas requeridas. Y esto puede responder a criterios que se extienden al interior de un país. Gibbs (2001) menciona características del norte de Europa y Oceanía diferentes a las del Reino Unido, a las de Nueva Ze-

landa y a las de Estados Unidos. La Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), por ejemplo, invita por medio del rector, con carácter prácticamente obligatorio, a que los docentes asistan a cinco jornadas distribuidas en el cuatrimestre, en las que se brinda un programa relacionado con la “elaboración de un plan de curso” (p. 159). Los docentes tienen la opción de asistir a módulos adicionales, según sus necesidades. Gibbs (2001) explicó que en la Universidad de Utrecht la estructura del desarrollo profesional continuo permite que el docente escoja rutas con énfasis distintos: en investigación, en enseñanza o en ambas.

En el cuarto nivel de formalización se desarrolla “un programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego” (de Ketele, 2003, p. 160). La Universidad de Laval (Quebec) fue pionera en esta área al ofrecer una “maestría en pedagogía universitaria de las ciencias de la salud”, ya desde mediados de los ochenta. En este caso, los ejes sobre los que se basa el programa son una formación básica de pedagogía, una formación pedagógica en ciencias de la salud, la profundización en un campo pedagógico relacionado con los intereses y necesidades personales y el desarrollo de las relaciones interpersonales y el espíritu crítico e innovador en pedagogía. Gibbs (2001) observó que también se estaban desarrollando algunos posgrados de desarrollo profesional para profesores y directores escolares en Estados Unidos y algunas instituciones del Reino Unido.

Otro ejemplo de programa de formación en este nivel es el que se desarrollaba en Francia como *monitoreado* de iniciación a la enseñanza superior. Está destinado a estudiantes del tercer ciclo

que reciben un complemento de beca de investigación a condición de realizar tareas de ayudantía a la docencia y participación en el programa de formación durante los tres años de su tesis, siendo que a la institución le interesa que luego se transformen en docentes de la casa. Programas así había en distintos países europeos, como Noruega, Suecia y Holanda. Completar tal programa es requisito para acceder a un puesto permanente en la docencia (de Ketele, 2003, p. 160; Gibbs, 2001, p. 3).

Gibbs (2001) hizo referencia a que en Estados Unidos también se han implementado doctorados en docencia (p. 3).

Acompañamiento o guía pedagógica. El apoyo que los profesores necesitan al realizar su tarea y al innovar en su enseñanza es cada vez más frecuentemente ofrecido por un departamento creado para brindar servicios pedagógicos. Las funciones de este departamento varían según la institución, pero pueden abarcar formación, asesoramiento, documentación, comunicación e intercambios, logística, evaluación y función de expertos (auditorías, reformas, investigación) (de Ketele, 2003). Canadá inspiró a numerosas instituciones con el funcionamiento de sus servicios de recursos pedagógicos, pero su calidad depende en cada institución de una serie de factores como la credibilidad del servicio, su independencia ante las autoridades y su rendición de cuentas en lo referido a reglas deontológicas.

Proyectos de colaboración internacional. De Ketele (2003) explicó que la apertura internacional que caracteriza al sistema universitario permite múltiples posibilidades para distanciarse del propio sistema, analizar fortalezas y de-

bilidades y mejorar en función de ello. Los programas interuniversitarios que generan intercambios de estudiantes y profesores, contando con convalidaciones acordadas por las universidades, benefician a todas las partes interesadas. Programas como Erasmus o Sócrates han sido de utilidad también en la formación pedagógica.

Programas de inducción docente (para profesores noveles). Veenman (1984) observó que las dificultades asociadas al primer año de docencia señalaron la necesidad de un programa especializado de desarrollo en servicio para profesores de educación primaria y secundaria. Por ello, países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Alemania llevan años desarrollándolos, aunque mencionó diversos obstáculos que impidieron su generalización: falta de responsabilidad institucional, lucha de poder en la formación de maestros, consideraciones logísticas y falta de soporte financiero. El Reino Unido desarrolló un programa llamado Esquemas Piloto de Inducción de Maestros (TIPS, por su sigla en inglés) entre los años 1973 y 1979.

Ganser (1999) también señaló la década de los 70 como los años en que se inician programas de mentoría formal y otros tipos de asistencia para los docentes noveles. Destacó que hacia fines de siglo XX la mentoría aún se proyectaba hacia el futuro con fuerza, debido a que no solamente beneficia a los docentes noveles sino que también contribuye al desarrollo de los profesores que son mentores de los nuevos profesores. En este caso, su estudio también había incluido a los profesores universitarios que se desempeñan como mentores de estudiantes de carreras docentes.

Diversos autores (como Gargallo López et al., 2010, citados en Espinosa Martín, 2014; Torra Bitlloch et al., 2013) plantearon en estos últimos años la necesidad de que las universidades ofrezcan a sus docentes no solo una instancia de formación inicial y luego una formación continua que apoye a los profesores en el desarrollo de sus competencias profesionales. Aclararon que tales programas deberían ser sostenidos en el tiempo y planificarse de modo riguroso.

Quizás la complejidad de la tarea de diseñar e implementar un sistema que permita el desarrollo profesional de los profesores en sus distintos estadios se deba al hecho de que la diversidad de sistemas de capacitación y desarrollo profesional en la actualidad es muy semejante a la existente hace más de 20 años. Aún es posible encontrar, por ejemplo, el desarrollo informal y los distintos niveles de formalización que describía de Ketele (2003) y que se reseñaran en párrafos anteriores.

En función de ello, entonces, es posible hacerse tres preguntas. Por una parte, si en la actualidad es generalizado el hecho de que las universidades cuentan con alguno de estos sistemas de desarrollo profesional. Posiblemente a esta inquietud pueda responderse mencionando que eso varía según el país.

Por otro lado, en función de lo explicado acerca de la variedad de propuestas en vigencia, vale preguntarse cuál es el tipo que predomina. Evidentemente sería posible y deseable a estas alturas que las instituciones contaran con los niveles de formalización tercero y cuarto. Lo cierto es que es muy difícil encontrar evidencias al respecto.

Por último, cuestionarse si aquellas instituciones que cuentan con algún tipo de programa de capacitación o de desa-

rollo profesional están evaluando los resultados de su implementación. Esto sería fundamental para asegurarse de su eficacia en lo referido al desarrollo de sus profesores y para realizar los ajustes que correspondan.

Otros interrogantes pueden derivarse de los anteriores: ¿Las universidades tienen en sus estructuras tales sistemas de desarrollo profesional como una posibilidad para sus profesores, pero en la práctica cuesta que funcionen según lo propuesto, o resulta difícil que los profesores los lleven a cabo? ¿Las instituciones están evaluando los programas de desarrollo profesional que implementan, pero no publican sus resultados?

El desafío de la educación superior

Las pinceladas ofrecidas en este ensayo respecto de la realidad de la educación superior, en lo que hace al perfeccionamiento profesional de sus profesores, permiten notar que aún hay mucho por hacer en este aspecto.

Las publicaciones académicas referidas al tema no abundan. La profesión docente aún es cuestionada como tal. No parece tener protagonismo la temática ni siquiera en el ámbito de la educación superior, que es el que se precia justamente por generar conocimiento mediante la investigación en las diversas áreas de conocimiento.

Por otra parte, siendo que en la bibliografía existente es reconocida como fundamental la reflexión respecto de estos temas y la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente, llama la atención que queden a criterio y voluntad de cada institución las decisiones en cuanto a si abordar o no las temáticas implicadas. Es curioso, incluso, que quede librado a su arbitrio

el implementar o no alguna propuesta o estrategia pedagógica para sus profesores. Nuevamente son válidas dos preguntas en este sentido: ¿las realidades institucionales realmente consideran que este es un tema importante? Y más allá de que las instituciones lo consideraran o no relevante, ¿no haría falta que los sistemas educativos nacionales implementaran medidas que de modo más enfático impulsaran programas de desarrollo profesional? Esto último ya lo había propuesto Gibbs (2001), al mencionar que los organismos nacionales e internacionales se veían desafiados a acordar marcos que tendieran a la calidad en la formación de todos los profesores universitarios. Sin dudas, aunque se dejara sujeta a la decisión institucional la modalidad y la estructura específica del programa de desarrollo profesional a implementar, sería de gran ayuda que los organismos nacionales encargados de regular el sistema universitario requirieran que las instituciones efectivamente pusieran esta temática en el tapete de sus asuntos prioritarios. Y, como consecuencia de ello, efectivamente implementarían el sistema que les resulte más adecuado a sus necesidades y a las de sus académicos.

Otra pregunta que surge inmediatamente al momento de pensar en un cambio de la cultura institucional es cómo lograrlo. Por ello, a continuación se ofrece sintéticamente un modelo posible.

La teoría de Kottler (1996, citado en Lucas, 2000) sostiene que un proceso de cambio tiene mayores probabilidades de éxito si se siguen los siguientes ocho pasos, siendo que el mismo “debe comenzar con una modificación de conductas y actitudes” (p. 35):

1. *Creación de un sentido de urgencia.* Es necesario que los líderes favorezcan la identificación de oportunidades desperdiciadas y posibles crisis que se evitarían solo si se produce un cambio, siendo que las personas se resisten a él, a menos que cuenten con razones convincentes.

2. *Conformación de una coalición de guía.* Es necesario que haya suficientes personas comprometidas y dispuestas a invertir energía en el proyecto para que este prospere.

3. *Desarrollo de una visión y una estrategia.* La visión estimula y emociona, pero necesita también de las acciones que sigan un desarrollo estratégico de metas concretas.

4. *Comunicación de la visión del cambio.* Hay que comunicar una visión simple, pero emocionante, mediante diversos medios (diarios, conversaciones, informes).

5. *Potenciación de la acción basada en la acción.* Involucrar de autoridad de acción a los grupos que son agentes de cambio.

6. *Generación de indicadores de logro a corto plazo.* Siendo que en las instancias intermedias todo parece un fracaso, es necesario establecer recompensas y ceremonias de logros ante los progresos, que valoren la persistencia y el esfuerzo invertidos durante el proceso.

7. *Consolidación de logros y producción de nuevos cambios.* Una vez alcanzadas ciertas metas, estas deben incorporarse a lo habitual y entonces establecer nuevas metas.

8. *Anclaje de nuevos enfoques en la cultura.* Al desarrollarse una nueva cultura, para ser parte permanente de la estructura, debe incorporarse en la organización.

Sikes (1989, citado en Cheldelin, 2000) recomienda cuatro principios importantes cuando se quiere impulsar cambios en las instituciones. Los mismos son de gran ayuda al diseñar programas de desarrollo profesional:

1. En el sistema no es posible cambiar solo un elemento. Las iniciativas universitarias afectan distintos departamentos.

2. Si las personas se sienten castigadas, se resistirán. Es necesario que se sientan emocionadas y recompensadas por sus iniciativas de cambio.

3. El cambio siempre genera estrés. Por eso es necesario que los directivos ayuden a sus equipos a sentirse en control de las situaciones, aportando actividades de manejo del estrés.

4. La resistencia al cambio se reduce cuando hay participación en la elaboración de objetivos y estrategias. Deben estar involucradas las personas más afectadas por la iniciativa, desde el mismo inicio del proyecto.

Una última reflexión: las instituciones tienen todo el derecho, e incluso el deber, de analizar sus respectivas realidades e implementar un sistema viable y efectivo para el desarrollo profesional de sus profesores en el área de docencia. Sin dudas, el esfuerzo que implica hacerlo es grande, pero los resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y en cuanto a la satisfacción y la autoeficacia profesional de sus profesores serán aun mayores.

Referencias

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmerón-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22.

Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. y Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-24.

Calleja, C. y Montebello, M. (2007). Let me learn in-service training: A teachers experience. *Journal of Maltese Education Research*, 4(2), 54-66.

Cheldelin, S. (2000). Handling resistance to change. En A. F. Lucas et al. (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 55-73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Comisión Europea. (2013). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Recuperado de http://europa.edu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.

De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Domínguez Garrido, C., Leví Orta, G. C., Medina Rivilla, A. y Ramos Méndez, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. doi:10.4995/redu.2014.5619

Espinosa Martín, N. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. doi:10.4995/redu.2014.5619

Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educator*, 15(1), 149-165. doi:10.5565/rev/educar.640

Gallent Torres, M. C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles sota el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què avalua, en realitat, l'estudiantat?* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (ProQuest N° 10020238).

Ganser, T. (1999, abril). *Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canadá.

Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas

- internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>
- Guerrero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD.
- Hepp, P., Prats Fernández, M. Á. y Holgado García, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v12n2-hepp-prats-holgado/2606.html>
- Hojeij, Z. (2012). *A project focused on faculty development in Lebanese private higher education* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3544955)
- Lucas, A. F. (2000). A collaborative model for leading academic change. En A. F. Lucas et al. (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 35-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Melnick, S. A. y Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40-56.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2012). *What can be done to support new teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%20New%20Teachers.pdf>
- Seijas, E. J., Cadavid, M. A. M. y Antelo, B. G. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203-229. doi:10.4995/redu.2014.5621
- Torra Bitlloch, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. doi:10.4995/redu.2012.6096
- Torra Bitlloch, I., Márquez Cebrián, M., Pagés Costas, T., Solà Ysuar, P., García Campos, R., Molina Luque, F., ... Sangrà Morer, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309. doi:10.4995/redu.2013.5601
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi:10.3102/00346540543054002143

Recibido: 14 de agosto de 2016

Revisado: 17 de septiembre de 2016

Aprobado: 26 de octubre de 2016