



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

- Gustavo Pérez Sepúlveda **1** Nivel de satisfacción laboral de los docentes y percepción de la calidad del servicio en siete instituciones educativas adventistas del norte de Colombia **Pág. 65**
- Clelia Bertha Mina Mendoza **2** Percepción del estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato en una institución educativa de Cali, Colombia **Pág. 78**
- Victor Manuel Cabrera Gutiérrez **3** Perfil socioeconómico familiar y factores de preferencia escolar en instituciones educativas adventistas de Medellín, Colombia **Pág. 93**
- Abigaela Trofin **4** Autoestima y actitud hacia la escuela de estudiantes de familias biparentales y monoparentales en un condado de Rumania **Pág. 104**

## Reseñas

- Juan Adolfo Ruiz Dyck **5** La función que desempeña el docente como tutor **Pág. 118**



# 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 18, No. 2, julio -  
diciembre de 2018. Publicación semestral de la  
Universidad de Montemorelos en coedición  
con la Universidad Adventista del Plata,  
Universidad Adventista de Bolivia, la  
Universidad Adventista Dominicana, la  
Corporación Universitaria Adventista de  
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.  
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,  
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.  
826 2630900 Ext. 1750, [www.um.edu.mx](http://www.um.edu.mx),  
[vkorniej@um.edu.mx](mailto: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., Montemorelos, Nuevo  
León, C.P. 67510. Fecha de última  
modificación: 30 de junio de 2018.

## **Estudios**

- 65 Nivel de satisfacción laboral de los docentes y percepción de la calidad del servicio en siete instituciones educativas adventistas del norte de Colombia  
*Gustavo Pérez Sepúlveda*
- 78 Percepción del estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato en una institución educativa de Cali, Colombia  
*Clelia Bertha Mina Mendoza*
- 93 Perfil socioeconómico familiar y factores de preferencia escolar en instituciones educativas adventistas de Medellín, Colombia  
*Pérez Víctor Manuel Cabrera Gutiérrez*
- 104 Autoestima y actitud hacia la escuela de estudiantes de familias biparentales y monoparentales en un condado de Rumania  
*Abigaela Trofin*

## **Reseñas**

- 118 La función que desempeña el docente como tutor  
*Juan Adolfo Ruiz Dyck*

# NIVEL DE SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES Y PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO EN SIETE INSTITUCIONES EDUCATIVAS ADVENTISTAS DEL NORTE DE COLOMBIA

Gustavo Pérez Sepúlveda  
*Unión Colombiana del Norte, Colombia*

## RESUMEN

*Se analizó la incidencia de diferentes factores que afectan la satisfacción de los docentes y la manera en que esta puede estar influyendo sobre la calidad del servicio que se presta a los usuarios del sistema educativo adventista en el norte de Colombia. Este estudio fue descriptivo y correlacional. Se administró la Escala de Satisfacción Laboral (SL-SPC) al cuerpo docente de siete instituciones escogidas y la Escala de Percepción de la Calidad del Servicio a los padres de sus estudiantes. Se encontró una correlación positiva significativa entre el nivel de satisfacción laboral de los docentes y la percepción de la calidad del servicio de los padres seleccionados. Se observó también una correlación significativa positiva entre el nivel de satisfacción laboral de los docentes y sus beneficios laborales, y entre las políticas administrativas, los beneficios laborales y la relación con la autoridad. Se pudo establecer que el grado de satisfacción de los docentes está influyendo significativamente sobre la calidad del servicio que la institución presta, según la percepción de los padres. Se pudo observar también que, aunque los maestros están satisfechos, existen algunas falencias en lo que tiene que ver con su capacitación para el desarrollo personal, su estabilidad económica y sus beneficios laborales.*

*Palabras clave:* satisfacción laboral, calidad en el servicio

## Introducción

### Dimensión el problema

El mundo competitivo y globalizado hace que toda empresa tenga una visión enmarcada hacia la proyección de un servicio de calidad para poder alcanzar

y mantener el éxito en todas sus dimensiones y posicionarse en el mercado. Con el ánimo de prestar un servicio eficiente, las diferentes empresas buscan la mejora continua, teniendo en cuenta aspectos tales como la oferta, la demanda y los proveedores, entre otros, donde la satisfacción del cliente y del capital humano ocupa un lugar prioritario. Se ha considerado que la satisfacción del cliente es el resultado de la comparación entre las expectativas del cliente y el servicio ofrecido por la empresa. Se

---

Gustavo Pérez Sepúlveda, Departamento de Educación, Unión Colombiana del Norte de la IASD, Medellín, Colombia. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada Gustavo Pérez Sepúlveda, correo electrónico: guspepastor@hotmail.com

entiende que la satisfacción del cliente se consigue asignándole calidad al servicio ofrecido, de tal forma que las percepciones superen las expectativas. Por el contrario, habrá insatisfacción siempre que las expectativas superen las percepciones (Camisón, Cruz y González, 2006).

Araiza Vázquez, Zambrano Elizondo y Ramírez Ramírez (2016) desarrollaron un estudio sobre las dimensiones de la calidad de los servicios universitarios en una escuela de negocios, concluyendo que “la satisfacción del estudiante proviene del campo de la gestión, bajo la denominación de satisfacción del usuario” (p. 92), lo cual deja apreciar que un alumno satisfecho con su institución educativa está constantemente confirmando su calidad y, junto con sus padres, fomenta un clima de alta satisfacción. Los usuarios demuestran su satisfacción en la medida en que se les ofrecen servicios que satisfagan sus necesidades.

Desde los comienzos del sistema educativo adventista, hubo conciencia de la necesidad de ofrecer un servicio de calidad, al contar con instituciones sólidas y maestros cristianos, cuya mayor calificación fuera la capacidad para estar cerca de sus alumnos, relacionándose con ellos, poniendo en práctica una enseñanza no solo por precepto, sino por ejemplo (Schwarz y Greenleaf, 2002).

La vida del docente puede estar marcada por una carrera llena de satisfacciones, que le proporcionan felicidad, alegría y sentimientos positivos, o por una carrera colmada de dificultades, frustraciones, privaciones e injusticias que tornan la vida del docente en una experiencia llena de amargura e insatisfacción. Sánchez Lissen (2009) plantea

que la docencia tiene dos caras: la de la satisfacción, que encarna una cara amable, la cual convierte la carrera en un motivo lleno de satisfacciones, y la desmotivación, una cara caracterizada por la amargura, alimentada por los aspectos negativos que la rodean. No es el desempeño de la tarea de enseñar lo que desanima al docente, sino las dificultades externas que tiene que enfrentar, como un sueldo que no se corresponde con la carga que tiene que desempeñar, la falta de reconocimiento de sus superiores, un clima de trabajo que no le favorece u otros motivos. La desmotivación genera en el docente desaliento, negatividad, incertidumbre, estrés y un sinnúmero de sentimientos negativos.

Tomando en cuenta los criterios anteriores, la satisfacción laboral del docente y la percepción de la calidad en el servicio, se ha determinado que el departamento de educación de la Iglesia Adventista en el Norte de Colombia conozca los datos reales en cuanto a estas dos variables en las instituciones educativas que operan en su campo.

### **La satisfacción laboral**

Según Peña Cárdenas, Olloqui López y Aguilar Fraire (2013), la satisfacción laboral es uno de los aspectos que más ha recibido atención, pues es considerado clave para que las empresas tengan éxito en el logro de sus objetivos organizacionales. Todos los aspectos relacionados con el bienestar del trabajador que afectan su calidad de vida laboral terminan afectando su rendimiento en la organización.

La satisfacción laboral debe considerar diversos ejes centrales como *insatisfacción vs satisfacción*, en donde un polo está entendido como el placer o la felicidad que puede llegar a producir

una determinada tarea o un trabajo específico. Los polos suelen verse relacionados con el nivel de activación mental de la persona, mientras que los otros ejes o polos se relacionan con otros ejes de activación. Se encuentran en un segundo eje los sentimientos de *ansiedad vs comodidad*, combinando una baja satisfacción con una alta activación mental, mientras la comodidad se ve como satisfacción con una baja activación. Así mismo, se encuentra el eje *depresión vs entusiasmo*, caracterizándose por una alta satisfacción y muy elevada activación en motivación y entusiasmo, mientras que la depresión y la tristeza tienden a asociarse con una baja satisfacción y activación (Laca Arocena, Mejía Ceballos y Gondra Rezola, 2014).

**Implicaciones de la satisfacción laboral en la educación.** La satisfacción laboral en la educación tiene gran importancia, ya que el grado de satisfacción laboral de los docentes puede influir de una manera muy directa sobre los alumnos y sobre la calidad de educación que se imparte. La satisfacción de los maestros puede incidir claramente en el éxito de una institución educativa. Refiriéndose a la satisfacción laboral en la educación, Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016) señalan que la insatisfacción profesional de los docentes y la disconformidad con suprofesión son temas que preocupan actualmente en todo el mundo y son temas de continuos debates.

Según Cantón Mayo y Téllez Martínez, los profesores tienen características peculiares y vocacionales que los tornan especiales en los ámbitos laboral, profesional y académico; por lo tanto, ellas revisaron una serie de trabajos e investigaciones dedicadas a estudiar el nivel de satisfacción laboral en los profesores, teniendo en cuenta que el tema tiene que

ver con la satisfacción del usuario como el principal componente de la calidad. Encontraron que no hay unanimidad a la hora de definir la satisfacción laboral, pues no existe una definición universal al respecto, sino que cada autor la define de acuerdo al enfoque de su investigación. Cantón Mayo y Téllez Martínez perciben la satisfacción laboral como una actitud, una emoción, un sentimiento muy relacionado con el clima organizacional, con la salud mental y el equilibrio personal.

Al categorizar la satisfacción laboral en los profesores, las autoras observaron cómo las definiciones se centran en el ámbito afectivo, en el ámbito actitudinal y en el ámbito cognitivo; estas últimas, percepciones sobre el propio trabajo. Ellas descubrieron que, al referirse a la satisfacción laboral de los docentes, se utilizan expresiones como “angustia de los enseñantes”, “estrés”, “ansiedad del profesorado”, “el malestar del docente” y “el burnout docente”. Cantón Mayo y Téllez Martínez concuerdan con otros autores en decir que la satisfacción es inherente a la personalidad del docente y al alcance de sus metas profesionales.

Anaya Nieto y López Martín (2014) señalan que es muy importante conseguir profesionales de la enseñanza laboralmente satisfechos, debido a que los beneficios a nivel individual y organizacional proceden en gran medida de la calidad de la educación proporcionada por este tipo de docentes, que genera en las instituciones educativas una buena reputación. Es así como en este contexto la satisfacción de los profesores va adquiriendo relevancia como campo de estudio. Desde la década de los 80 han venido apareciendo, cada vez más, estudios donde se pretende conseguir una

mayor calidad mediante la mejora de la satisfacción laboral del profesorado y del bienestar del docente (Anaya Nieto y Suárez Riveiro, 2007).

Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016) conformaron lo que aparece en la Tabla 1 como ejemplos de algunos de los estudios más sobresalientes sobre la satisfacción laboral en la educación du-

rante las últimas cinco décadas.

**La satisfacción laboral del docente.**

Galaz Fontes (2002) afirma que estudiar la satisfacción laboral de los académicos es importante, porque puede relacionarse con el desarrollo y la dignidad de los trabajadores como personas, lo cual conlleva a que un empleado satisfecho tienda a presentar un comportamiento

Tabla 1

*Estudios de satisfacción e insatisfacción de los docentes de educación infantil y primaria*

Autor	Título
CIS (1984)	“Profesorado de EGB, Formación Profesional y BUP”.
Gordillo (1988)	“La satisfacción profesional del profesorado: consecuencias para la orientación educativa”.
Zubieta y Susinos (1992)	“Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes”.
Álvarez et al. (1992)	“Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco”.
Ortiz Oriá (1993)	“El malestar del docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica”.
González y González (1993)	“El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario”.
Padrón Hernández (1994)	“Satisfacción profesional del profesorado”.
Martínez Hernández (1995)	“El malestar docente en profesores de EGB”.
Caballero Martínez (2003)	“Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares”.
Caballero Martínez, Fernández Camacho y García Jiménez (2003)	“Satisfacción de los secretarios de centros educativos no universitarios”.
Caballero y Mata (2004)	“Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares”.
Extremera et al. (2005)	“Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores”.
De Frutos et al. (2007)	“Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid”.
Anaya y Suárez (2007, 2010)	“Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación”.
Luque de la Rosa y Carrión (2013)	“Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante”.
Anaya y López (2014)	“Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional”.

*Nota.* Fuente: Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016).

más favorable a la organización que uno que no lo está. Siendo que existen diversos estudios que analizan las variadas razones por las cuales se está presentando un alto nivel de insatisfacción laboral, lo que está desencadenando graves consecuencias para los educadores, los educandos y las instituciones educadoras, Padilla González, Jiménez Loza y Ramírez Gordillo (2008) resaltan el hecho de que hoy, ante las exigencias para incrementar la calidad de educación que se está brindando, por medio de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas, los académicos tienden a enfrentar retos que hacen que la naturaleza de su trabajo se vuelva cada vez más compleja, lo que desencadena un alto grado de estrés que está afectando el desempeño y la motivación del profesorado.

Además, Reyes Santana afirma que, indudablemente, el ambiente de trabajo, con el clima de trabajo como uno de sus componentes, se constituye en un factor determinante para provocar el malestar o el bienestar de los docentes. Es importante resaltar que el clima de trabajo es el resultado de las relaciones que se establecen entre los colegas y entre estos y el medio laboral. Se genera una relación circular mutua entre el clima de trabajo y la satisfacción laboral, produciéndose una realimentación entre ambos constructos. Un clima laboral desfavorable incide profundamente en el malestar de los trabajadores, de tal manera que se produce un empeoramiento progresivo del clima como el estado personal negativo; pero un clima laboral favorable redundará en el mejoramiento del bienestar de los trabajadores y, por ende, del clima laboral, dando como resultado un ambiente de satisfacción laboral.

### **Percepción de la calidad del servicio**

En un estudio de la satisfacción de los padres con los servicios de una institución educativa, Torres Navarro, Vargas Mac-Cardé, Contreras Espinoza y Benavente Ruiz (2004) encontraron dos dimensiones de calidad muy relevantes: la primera está relacionada con los atributos de atención proporcionados por el personal de la institución y la segunda con los atributos de infraestructura. Este estudio permite distinguir de manera muy objetiva las sensibilidades que presentan los apoderados frente a la calidad de los servicios ofrecidos por una institución educacional.

Así mismo, Cuba Campos (2013) estudió la percepción de la calidad del servicio utilizando alumnos de educación secundaria peruana. Recogió la información mediante un cuestionario validado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Evaluación de Educación Superior Universitaria. El estudio arrojó como resultado un grado de cumplimiento insatisfactorio de 5.50% con ponderación D, demandando decisiones importantes e inmediatas para lograr mejores niveles de calidad en el servicio que se presta por parte de la institución.

Tiene importancia poder tener la seguridad de que en las instituciones educativas se brinda el mejor servicio de educación impartido por profesores satisfechos. Nosei (2005) plantea la necesidad de compatibilizar la retención escolar con la calidad educativa, lo cual tiene que ver con la conservación del alumnado mediante una educación de calidad.

Sarasola Bonetti (2006) incluye la satisfacción como uno de los indicadores de la calidad y conceptúa que la

parafernalia que rodea la calidad y se inmiscuye en la vida de los centros educativos puede ser muy saludable a la hora de que en ellos ocurran buenos y suficientes aprendizajes. Pero puede ser nociva cuando, en su nombre, se legitiman prácticas ilegítimas que terminan afectando la calidad educativa.

Un factor muy importante para fomentar la calidad del servicio es la evaluación. Páramo (2008) analizó los factores extraacadémicos que afectan la evaluación del profesor y propuso una modalidad que muestra la participación de los factores psicosociales o las conceptualizaciones de que se pueden valer los estudiantes y padres para evaluar a sus profesores. Casero (2010) cuestiona la evaluación por parte de los alumnos a los profesores y la califica como octogenaria, cuya salud sigue siendo cuestionada por amplios sectores del profesorado y presenta algunos hallazgos que pueden suponer una amenaza a la validez de dicho proceso.

Por su parte, Herrera (2006) hace alusión a la autoevaluación como otro aspecto muy importante en la construcción del oficio del docente y resalta las prácticas de la enseñanza que los profesores desarrollan en los procesos autoevaluativos. Catalán y González (2009) encontraron que los profesores con una actitud positiva se autoevalúan más satisfactoriamente que los profesores con una actitud negativa; así mismo, observaron que los profesores más jóvenes tendrían mejor disposición a ser evaluados y a mejorar su desempeño a partir de estas evaluaciones.

En esta investigación, para fines de medir la percepción de la calidad del servicio educativo por parte de los padres de familia, se abordaron básicamente cuatro tópicos: (a) las competencias del

cuerpo docente, (b) el comportamiento y las actitudes del profesorado, (c) la comunicación entre los diferentes actores institucionales y (d) la planta física, el equipamiento y el servicio de biblioteca.

**El movimiento de la calidad.** El movimiento globalizado en pro de la calidad ha llegado hasta Latinoamérica, abarcando a países como Argentina, Brasil, México, Venezuela, Colombia, Chile y Perú, pero falta mucho, pues las industrias latinoamericanas carecen de los niveles de competitividad internacional. En todo el mundo el concepto de calidad se convirtió en una verdadera revolución, principalmente en países como Japón, Estados Unidos y Alemania, a los cuales luego se añadieron Francia e Inglaterra.

A partir del año 1970 el concepto “norma de calidad” se transformó en una constante en la industria del mundo moderno, de tal manera que, partiendo de los años 90, solo los países que tuvieran un estricto control de calidad, aplicando normas de calidad y sistemas de certificación como ISO 900, tendrían lugar en el mundo del siglo XXI.

Álvarez Ibarrola, Álvarez Gallego y Bullón Caro (2006) se refieren a la calidad como un proceso de mejoramiento continuo, en el cual todas las áreas de la empresa buscan satisfacer las necesidades de los clientes participando activamente en el desarrollo de productos o en la prestación de servicios.

**La calidad en el servicio.** Garza Alvarado, Abreu Quintero y Badii (2008) opinan que la calidad, y más concretamente la calidad del servicio, se está convirtiendo para este tiempo en un requisito imprescindible para competir en las organizaciones industriales y comerciales de todo el mundo, lo cual

incluye, por supuesto, a la educación. De esta forma, la calidad del servicio se convierte en un elemento estratégico que confiere una ventaja diferenciadora y perdurable en el tiempo a quienes tratan de alcanzarla.

Camisón et al. (2006) afirman que la calidad del servicio viene dada por la proximidad al servicio esperado y el servicio recibido. Esta calidad es medida por el grado de satisfacción que el cliente ha percibido al recibir un servicio. Los autores también dicen que la calidad final del servicio depende de los siguientes factores: (a) la eficacia de la empresa en la gestión de las expectativas de los clientes, (b) la experiencia de los clientes con productos de otras empresas, (c) las estrategias que tenga la empresa en la comunicación y (d) la opinión de otras personas o terceros.

En un comienzo, el concepto de la calidad de servicio se utilizó en el ámbito empresarial, pero paulatinamente fue siendo trasladado al ámbito educativo y cuando el concepto es aplicado a este ámbito es necesario tomar en cuenta la finalidad, el sentido y las funciones de la educación (Sverdlick, 2012).

Iturralde Espejo (2004) se refiere a la calidad como el valor agregado que puede presentar una institución educativa y que todos los esfuerzos han de encaminarse a mejorar la calidad en todos sus niveles. La institución ha de ofrecer una educación que responda a las necesidades de cada región, correspondiendo al tiempo y lugar en que se ubica. La calidad tiene que ver con el desempeño profesional del docente y, según Bermúdez Jaimes y Mendoza Páez (2008), es un factor determinante en el logro de la calidad de la educación.

Según Avendaño Castro, Paz Montes y Parada Trujillo (2016), la calidad edu-

cativa se relaciona con la vida cotidiana de las comunidades escolares, con las oportunidades y las dificultades que presenta el entorno y con las posibilidades de mejoramiento de las condiciones en que viven los estudiantes.

Según Koenes (1996), la mejor manera de conocer las expectativas de los clientes es consultándoles acerca de cuáles son sus preferencias. Es la mejor manera para obtener una información fiable. Las instituciones educativas deben tener en cuenta la percepción del cliente en cuanto al producto que ofrecen: la educación.

Martínez Chairez, Guevara Araiza y Valles Ornelas (2016) hallaron que la mayor parte de los profesores que participaron en su estudio coincidieron en afirmar que la calidad educativa no solo depende de su desempeño, sino que existen otros factores que influyen de manera significativa; a saber, la escuela, los padres de familia, el docente y las autoridades educativas, quienes necesitan trabajar armoniosamente.

El docente es un actor de suma importancia para alcanzar la calidad; por lo tanto, se requiere que se desempeñe de acuerdo a su perfil, que esté en constante preparación, que propicie un ambiente de aprendizaje, que tenga un plan anual y un buen desempeño, que planee bien sus clases, que cuente con un número apropiado de alumnos, que trabaje de manera colaborativa, que aplique programas vigentes y que tenga una asistencia regular.

Teniendo en cuenta el papel de los padres de familia, en el contexto de una educación de calidad, se requiere de su apoyo, que los alumnos sean bien atendidos en el hogar y que haya una buena comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En la calidad educativa es muy importante que las autoridades educativas, a nivel municipal, estatal y federal, sean gestadoras del progreso de las escuelas y que los alumnos propicien un buen desarrollo y desempeño, haciendo aportaciones significativas al sistema educativo.

### **Metodología**

#### **Tipo de investigación**

La investigación fue descriptiva, correlacional y transversal.

#### **Población**

La población estuvo compuesta por los docentes de escuelas privadas que se desempeñan en los colegios del sistema educativo adventista con niveles educativos de enseñanza preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en las ciudades de Cúcuta, Saravena, Tame, Medellín y Barranquilla.

#### **Muestra**

El interés del investigador fue analizar las variables satisfacción laboral y percepción de la calidad en el servicio educativo, en siete de los 14 colegios adscritos al sistema educativo adventista.

Para analizar la satisfacción laboral de los docentes, la unidad de observación fueron los 130 docentes que laboran en estas instituciones. Debido a que la cantidad de docentes no es muy grande, se optó por aplicar el instrumento a la totalidad de los docentes de los colegios seleccionados, 88 mujeres (67.7%) y 42 hombres (32.3%), con edades que oscilan en un rango de 21 a 60 años, con una media de 38.5 y una desviación estándar de 10.9.

En cuanto al nivel académico de los docentes participantes, se encontró que, de los 130 maestros, 118 (90.8%) son licenciados y 8 (6.2%) tienen el grado de maestría.

Se pudo observar que el mayor número de docentes se encuentran en el rango de 1 a 5 años de servicio, con 53 maestros, lo cual representa un 40.8%, seguido por el rango de 6 a 10 años de servicio, donde se encuentran ubicados 26 maestros que representan un 20% del total de docentes participantes. Se puede apreciar que solamente en los dos primeros rangos se encuentran 79 maestros (68%) de los 130 de la muestra total. En los rangos que representan la mayor experiencia, los rangos de 31 a 35 y de 36 a 40 años, solamente están localizados ocho maestros, lo que representa un 6% de la muestra total.

Para analizar la percepción de la calidad en el servicio educativo, la unidad de observación fueron los padres de los alumnos de las instituciones seleccionadas, como usuarios del servicio educativo. Se propuso encuestar a unos 20 padres/madres de familia por cada colegio seleccionado, alcanzándose un total de 146 padres/madres participantes.

Un total de 58 padres (39.7%) de los 146 que participaron en el estudio tienen a sus hijos en el grupo de la educación básica secundaria y 52 padres (35.6%) tienen a sus hijos en la educación básica primaria.

### **Instrumentos**

**Satisfacción laboral.** Para medir el nivel de satisfacción laboral de los docentes, se utilizó la Escala de Satisfacción Laboral, SL-SPC, de Palma Carrillo (1999). Se trata de un cuestionario que consta de 36 ítems, al que la autora sometió a la opinión de seis profesionales dedicados al área laboral, expertos en el tema de elaboración de escalas de opinión, obteniendo la validez del constructo (León Tazza, 2011).

## NIVEL DE SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES

El instrumento utiliza un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos: *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.*

Las dimensiones que se consideran en el instrumento son siete:

1. Condiciones físicas y/o materiales: toma en cuenta los elementos materiales o de infraestructura del lugar donde desempeña la labor cotidiana de trabajo.

2. Beneficios laborales y/o remunerativos: busca medir el grado de complacencia en relación con el incentivo económico regular o adicional como pago por la labor que se realiza.

3. Políticas administrativas: pretende percibir el grado de acuerdo frente a los lineamientos o normas institucionales dirigidas a regular la relación laboral y asociada directamente con el trabajador.

4. Relaciones sociales: mide el grado de complacencia frente a la interrelación con otros miembros del equipo de trabajo con quien se comparten las actividades laborales cotidianas.

5. Desarrollo personal: busca percibir las oportunidades que tiene el trabajador para realizar actividades significativas a su autorrealización.

6. Desempeño de tareas: establece la valoración con la que asocia el trabajador sus tareas cotidianas en la entidad en que labora.

7. Relación con la autoridad, que tiene el fin de establecer el estado de la relación del trabajador con sus jefes directos con respecto a sus actividades cotidianas.

Los análisis estadísticos demuestran que la prueba presenta confiabilidad. El alfa de Cronbach igual a .68 mostró que el instrumento se encuentra dentro de los rangos esperados de confiabilidad.

Al ser analizada la consistencia interna del instrumento en cada una de sus

dimensiones, se encontraron los valores que se incluyen en la Tabla 2, lo cual deja ver una buena confiabilidad del instrumento.

Este instrumento fue utilizando por León Tazza (2011) para medir los niveles de satisfacción laboral de un grupo de docentes peruanos que se desempeñan en instituciones inclusivas de nivel básico.

Tabla 2  
*Coefficientes de confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Satisfacción Laboral*

Factor	$\alpha$ de Cronbach
Condiciones físicas y/o materiales	.79
Beneficios laborales y/o remunerativos	.68
Políticas administrativas	.67
Relaciones sociales	.59
Desarrollo personal	.79
Desempeño de tareas	.66
Relación con la autoridad	.79
Total Escala SL-SPC	.69

**Percepción de la calidad del servicio.** Para medir la percepción de los padres acerca de la calidad en el servicio, se utilizaron algunas dimensiones del instrumento SERVQUAL, adecuado por Araiza Vázquez et al. (2016). Ese instrumento consta de 42 ítems distribuidos en ocho dimensiones que miden la calidad global y la percepción del servicio educativo. La escala reflejó un valor global de alpha de Cronbach de .938, lo que revela que tiene muy buena consistencia interna y muestra que es confiable.

Para esta investigación, se tomaron las siguientes cuatro dimensiones de este instrumento: (a) competencias del cuerpo docente, que mide el nivel

de conocimiento teórico y práctico de los docentes ( $\alpha = .890$ ), (b) comportamiento y actitudes del profesorado, que mide las actitudes y comportamiento del profesorado, tales como preocupación por el aprendizaje y la disposición para orientar el aprendizaje ( $\alpha = .860$ ), (c) comunicación entre los diferentes actores institucionales, que mide las áreas para articular opiniones, sugerencias y convivencia ( $\alpha = .851$ ) y (d) planta física equipamiento, que mide la condición de la planta física y el equipamiento ( $\alpha = .763$ ).

El instrumento quedó conformado por dos secciones. En la primera sección se encuentran las preguntas para recoger los datos demográficos de los usuarios (afiliación religiosa y nivel de estudios de los hijos; preescolar, básica primaria, básica secundaria y media). La segunda sección, que mide la percepción de la calidad en el servicio educativo, consta de 26 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones seleccionadas. Se trata de una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde 1 hasta 7, donde 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 7 *totalmente de acuerdo*.

### Resultados

Esta investigación tuvo como propósito indagar sobre el nivel de satisfacción laboral del cuerpo de docentes y la percepción de la calidad del servicio por parte de los padres de familia en las instituciones educativas del estudio. Además, buscó determinar si existía una relación significativa o poco significativa entre las medias de satisfacción laboral en los docentes y la percepción en la calidad del servicio educativo por parte de los padres.

El análisis de los datos se llevó a cabo teniendo en cuenta las siguientes variables: satisfacción laboral, desempe-

ño de tareas, condiciones físicas, beneficios laborales, políticas administrativas, relaciones sociales, desarrollo personal y relación con la autoridad, en lo que tiene que ver con el cuerpo de docentes y la calidad del servicio percibida por los padres, teniendo en cuenta la comunicación con los diferentes actores institucionales, las competencias del cuerpo docente, el comportamiento y actitudes del profesorado y la planta física.

### Satisfacción laboral de los docentes

En un rango de puntuación posible de 36 a 180 puntos, se observó en el grupo de docentes una puntuación mínima de 98 y una máxima de 176. La puntuación media de la satisfacción laboral resultó igual a 148.21 ( $DE = 15.921$ ). La puntuación máxima en una escala del 1 al 5 se observó en la dimensión desempeño de tareas, con una desviación estándar relativamente pequeña, la menor entre las de todas las dimensiones ( $M = 4.51$ ,  $DE = 0.427$ ). La puntuación media mínima se observó en la dimensión beneficios laborales, con una desviación estándar importante, la mayor entre todas las dimensiones ( $M = 3.16$ ,  $DE = 0.986$ ).

### Calidad del servicio percibida por los padres

La percepción de la calidad de los servicios educativos se midió en una escala de siete puntos (1 a 7). La puntuación media del constructo resultó igual a 5.92, con una desviación estándar igual a 0.852. La dimensión que obtuvo la mayor puntuación fue la de comportamientos y actitudes del profesorado ( $M = 6.08$ ,  $DE = 1.017$ ). La que obtuvo la puntuación más baja fue la de planta física y equipamiento ( $M = 5.39$ ,  $DE = 1.097$ ).

### Relación entre las variables

Los resultados encontrados mostraron que existe una relación significativa entre el nivel de satisfacción laboral de los docentes y la percepción de la calidad del servicio por parte de los padres de familia ( $r = .501, p = .021$ ).

Se observó una correlación significativa positiva entre el nivel de satisfacción laboral de los docentes y la escala de beneficios laborales ( $r = .286, p = .001$ ).

### Discusión

La satisfacción laboral tiene una influencia positiva o negativa sobre la percepción de la calidad de servicio que se ofrece en las instituciones del estudio. Se logró realizar una evaluación de los principales factores de la satisfacción laboral, donde se toman en cuenta los efectos de la edad, el tiempo de vinculación y el género de los docentes. Se determinó, como factor valioso para la gestión educativa, que cuando el grado de satisfacción de los docentes es alto, también es alta la percepción de la calidad en el servicio por parte de los padres; pero, al contrario, si el grado de satisfacción del docente tiende a ser baja, la percepción de la calidad del servicio por parte de los padres también es baja.

Se parte de la premisa de que el sistema educativo adventista se enfoca en tener un equipo de docentes debidamente capacitados y que sigan el precepto de los valores cristianos, de modo que los estudiantes puedan observar en la figura de sus maestros lo que ellos les están enseñando. De esta forma, se logra mantener una coherencia y una congruencia entre lo que se enseña y lo que se aprende por parte de los estudiantes, poniendo en práctica el amor de Jesús como un ejemplo vivo de la enseñanza (Schwarz y Greenleaf, 2002).

Existen diferentes factores que influyen directamente sobre la satisfacción laboral del trabajador. Las condiciones físicas y materiales que tiene el trabajador en la institución actual están directamente relacionadas con su desarrollo personal; así mismo ocurre en términos de políticas administrativas, pues existe una correlación directa con el beneficio laboral y remunerativo y su relación con la autoridad. De igual forma, la relación con la autoridad y los años de servicio van incrementando con el paso del tiempo y, finalmente, el desempeño de las tareas y el desempeño personal están fuertemente ligados al desarrollo personal.

La satisfacción laboral es la forma como se logra sentir la persona en el trabajo, que es una reacción estable de acuerdo con el tipo de trabajo desempeñado. Para que una persona esté satisfecha en el lugar de trabajo, se requiere que determinados factores, tales como la equidad, la estabilidad, el desarrollo personal, los beneficios laborales y el clima laboral satisfagan sus necesidades más prioritarias. En este grupo de estudio, se observa que los docentes no cuentan con un trabajo estable, participan de pocas capacitaciones y perciben un tipo de remuneración inadecuado para el trabajo realizado.

Si se analizan los factores principales, se logra percibir que el desarrollo personal y los factores que se encuentran fuertemente ligados a la parte organizacional de las instituciones tienen una alta correlación, lo cual quiere decir que los manejos en las políticas administrativas tienen que ver con la percepción de las condiciones físicas y materiales, así como con el desempeño de las tareas y con el beneficio laboral y remunerativo.

La edad suele ser un factor influyente debido a que, a medida que se va

avanzando en la edad, el trabajo suele volverse más rutinario y el nivel de exigencias es mayor, generando un decrecimiento en el desempeño y el nivel de satisfacción generado. Así, los jóvenes son capaces de fortalecer las tareas y generar niveles de desempeño óptimos, mientras que un adulto de más de 40 años presenta un nivel más bajo de satisfacción con su desempeño. Para este estudio, se tomó en cuenta la edad en relación con el nivel de satisfacción laboral de los docentes, pero no se encontró una relación significativa, excepto en su percepción de los beneficios laborales, con los cuales muestra una correlación positiva significativa.

La percepción de calidad se ve afectada tanto positiva como negativamente por los diferentes factores ya mencionados. Iturralde Espejo (2004), refiriéndose a la importancia de la calidad, la presenta como un valor agregado que un establecimiento escolar puede mostrar y hacia el cual vale la pena que estén dirigidos todos los esfuerzos. La institución debe ofrecer una educación que responda a las necesidades de cada región, correspondiendo al tiempo y lugar en que se ubica.

### Referencias

- Álvarez Ibarrola, J. M., Álvarez Gallego, I. y Bullón Caro, J. (2006). *Introducción a la calidad: aproximación a los sistemas de gestión y herramientas de calidad*. Madrid: Ideas Propias.
- Anaya Nieto, D. y López Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-2004. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266
- Anaya Nieto, D. y Suárez Riveiro, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Araiza Vázquez, M. J., Zambrano Elizondo, A. y Ramírez Ramírez, J. F. (2016). Calidad de los servicios universitarios: una percepción desde sus actores en una escuela de Negocios. *Innovaciones de Negocios*, 13(25), 71-95.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S. y Parada Trujillo, A. E. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación y desarrollo*, 24(2), 329-354
- Bermúdez Jaimes, M. E. y Mendoza Páez, A. M. (2008). La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento. *Educación y Educadores*, 11(1), 227-252.
- Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistema*. Madrid: Pearson.
- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. doi:10.22507/rli.v13n1a18
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE*, 16(2). Recuperado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_3.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm)
- Catalán, J. y González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, la Serena y Coquimbo. *PSYKHE*, 18(2), 97-112.
- Cuba Campos, D. J. (2014). *Percepción de la calidad del servicio en la escuela académico profesional de educación secundaria con mención en idiomas 2013-11* (Tesis de ingeniería). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.
- Galaz Fontes, J. F. (2002). La satisfacción en el trabajo académico en una universidad pública estatal pública. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47-72.
- Garza Alvarado, E., Abreu Quintero, J. L. y Badii, M. (2008). Mejoramiento de la calidad de servicios mediante el modelo de las discrepancias entre las expectativas de los clientes y las percepciones de la empresa. *International Journal of Good Conscience*, 3(1), 1-64.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. F. (2006). La autoevaluación docente: entre los problemas y las acciones. *Cuadernos de Educación*, 4, 213-222.
- Iturralde Espejo, G. (2004). La calidad de la educación en la sociedad del conocimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 5, 81-111.
- Koenes, A. (1996). *Gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Laca Arocena, F. A., Mejía Ceballos, J. C. y Gandra Rezola, J. M. (2014). Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como

## NIVEL DE SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES

- componente de la salud mental. *Psicología y Salud*, 16(1), 87-92.
- León Tazza, B. A. (2011). *Satisfacción laboral en docentes de primaria en instituciones educativas inclusivas – Región Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A. y Valles Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Xima*, 12(6), 123-134.
- Nosei, C. (2005). Retención escolar y calidad educativa: del dilema al problema. *Praxis Educativa*, 9, 61-69.
- Padilla González, L. E., Jiménez Loza, L. y Ramírez Gordillo, M. D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico, motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865.
- Palma Carrillo, S. (1999). *Escala Satisfacción Laboral. SL-SPC*. Recuperado de <https://edoc.site/escala-de-satisfaccion-laboral-pdf-free.html>
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 11-30.
- Peña Cárdenas, M. C., Olloqui 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 Administración y Finanzas*, 6(3), 115-128.
- Reyes Santana, M. (2013). Del malestar al compromiso: los factores individuales en la satisfacción laboral de los docentes. *Inter-Ação*, 38(1), 37-50. doi:10.5216/ia.v38i1.18736
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 16, 135-148. doi:10.7179/PSR12009.1610
- Sarasola Bonetti, M. (2006). Estándares de la calidad pedagógica en el marco del proyecto de calidad integrado. *Cuadernos del Claeh*, 93(2), 71-101.
- Schwarz, R. y Greenleaf, F. (2002). *Portadores de luz: historia de la Iglesia Adventista del Séptimo día*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en la evaluación educativa?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Torres Navarro, C., Vargas Mac-Carte, G., Contreras Espinoza, S. y Benavente Ruiz, J. (2004). Evaluación de los factores que influyen en el grado de satisfacción de los apoderados en una institución educacional. *Theoria*, 13, 51-57.

Recibido: 15 de diciembre de 2017

Revisado: 17 de enero de 2018

Aceptado: 30 de enero de 2018

## PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CALI, COLOMBIA

Clelia Bertha Mina Mendoza  
*Corporación Educativa Adventista, Colombia*

### RESUMEN

*El presente estudio procuró demostrar la relación existente entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia. Adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional y transversal. Los participantes fueron 175 estudiantes del bachillerato, matriculados durante el año lectivo 2017. Para medir las variables se utilizó una escala tipo Likert de siete puntos, constituida por 24 ítems, con tres dimensiones: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y satisfacción estudiantil. Se encontró una relación significativa positiva entre la satisfacción estudiantil y la percepción que los estudiantes tienen del estilo del liderazgo del director, tanto transformacional como transaccional. Se observó una correlación negativa de la satisfacción con la edad. Con la edad, decrece la satisfacción de los estudiantes. El grado séptimo presentó la media más alta y el décimo la más baja, tanto para la percepción del liderazgo transformacional como del transaccional. El grado undécimo presentó la media más baja en relación con la satisfacción estudiantil, mientras que el séptimo se mostró más satisfecho. Existe una relación significativa entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil. Los estudiantes reconocen que su director les da un trato respetuoso y tiene claramente definidos los roles de cada miembro de la comunidad. La mayoría de los estudiantes disfruta estar en el colegio, conocen su rol y saben de su importancia por considerarse un referente en la búsqueda de la calidad educativa para el colegio. Los estudiantes conocen las recompensas por el logro de sus metas.*

*Palabras clave:* liderazgo, satisfacción estudiantil

### Introducción

La influencia que ejerce todo líder en

---

Clelia Bertha Mina Mendoza, Corporación Educativa Adventista sede Cábulos, Santiago de Cali, Departamento del Valle del Cauca, Colombia. La Correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada Clelia Bertha Mina Mendoza, correo electrónico: kello\_19@hotmail.com

sus seguidores es de gran importancia en la organización. Los establecimientos educativos no son la excepción, ya que el éxito de una institución educativa depende en gran medida del liderazgo de su director. Los establecimientos educativos desempeñan un papel muy importante en la formación del capital humano. La formación de los niños y

jóvenes se encuentra en las manos de estos establecimientos.

Evaluar la satisfacción de sus estudiantes es una tarea que todo centro educativo debe hacer y que cada director debe tomar muy en serio, ya que la percepción que los estudiantes tengan de su liderazgo incidirá notablemente en su calidad de vida dentro del establecimiento educativo y también en su rendimiento académico. Todo líder educativo debe recordar que la satisfacción de sus estudiantes es un indicador de la calidad de su institución educativa.

Este estudio intentó determinar la relación que existe entre la percepción del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA, sede Cábmulos, de la ciudad de Cali, Colombia. Realiza un acercamiento a las teorías de liderazgo y su evolución, la preparación del líder educativo, el liderazgo educativo y el desarrollo comunitario. Considera de manera especial los enfoques de liderazgo transaccional y transformacional. También considera la percepción del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil.

### **Teorías de liderazgo**

Las nuevas perspectivas de liderazgo requieren líderes que se centren en el presente con visión futurista y que practiquen y enseñen la ética. Dada la dinámica con que se mueven actualmente las organizaciones, el líder moderno no debe tener miedo a los cambios que pueda presentar su empresa (Forero Medina, 2016).

Para la realización de este estudio se tuvieron en cuenta los enfoques transformacional y transaccional.

La teoría del liderazgo transformacional fue construida por Burns en el año 1978. En ella se entiende el liderazgo

como un proceso que se comparte con varios líderes de diferentes niveles, pero de la misma organización. Bajo este enfoque, los líderes saben mantener la confianza de sus seguidores, como también las metas ideológicas. Los líderes transformacionalistas van mucho más allá de sus metas y de procurar el beneficio de la organización. Este enfoque se considera más amplio y más efectivo, por cuanto los seguidores son motivados a conseguir más de lo esperado. El líder transformacional brinda seguridad y tolerancia a sus seguidores en situaciones de conflicto.

En el enfoque transaccional, los líderes premian o sancionan a sus seguidores según su rendimiento. Generalmente manifiestan una actitud correctiva. La motivación que reciben sus seguidores se basa en los intereses personales y no en los de la organización para la cual trabajan.

El liderazgo transaccional está conformado por dos subdimensiones. La primera es la recompensa contingente: otorga recompensas o sanciones, según sea el cumplimiento de los objetivos propuestos. La segunda es denominada manejo por excepción, donde el líder interviene de manera negativa para hacer correcciones y críticas, controlando así que sus seguidores se mantengan en el camino correcto del cumplimiento de los objetivos (Lupano Perugini y Castro Solano, 2006).

### **Liderazgo del director de instituciones educativas**

Dada la importancia que cada día cobran las instituciones educativas, es muy importante para su funcionamiento la posición que ocupa el liderazgo escolar. Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013) sostienen que el liderazgo es un

elemento clave para crear “condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares” (p. 17).

Vázquez Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo (2015) mostraron el liderazgo como una relación entre los líderes y sus seguidores, agregando, además, que es un proceso bilateral; es decir, de influencia mutua.

Para influir en el aprendizaje de los estudiantes, un líder debe prestar especial atención a sus docentes, teniendo una comunicación fluida con ellos y una supervisión constante de su desempeño, trabajando con ellos la mejora de su práctica docente (Rosas Hostos, 2016), lo cual guarda relación con lo afirmado por Martínez Ruíz (2014):

Un mal liderazgo podría llevar a que las escuelas retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los alumnos. Las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (p. 41).

El líder escolar debe forjar en sus docentes una visión común. “Los directores podrían ejercer un mayor liderazgo al generar motivación, compromiso y satisfacción entre sus docentes” (Freire y Miranda, 2014, p. 50). Es de mucha importancia que los directores y directoras estén capacitados en la nueva forma de dirigir la escuela. Deben estar capacitados para descubrir los factores de su institución educativa que deben ser atendidos de manera prioritaria.

Johnson Oliva (2014) investigó las necesidades y demandas de formación de líderes escolares en servicio. Docu-

mentó que existe una necesidad o interés de formación por parte de los líderes educativos en servicio, puesto que los problemas que enfrentan en su labor diaria son resueltos tomando como base su experiencia docente y no porque tengan la formación pertinente para hacerlo.

Marshall (2014) encontró que el liderazgo y la dirección escolar fueron reconocidos como diferentes habilidades y rasgos personales, aunque, ambos son vistos como complementarios uno del otro en la administración (y dirección) del cambio. Esto no fue visto como si una persona fuera una u otra, sino más bien como la que tiene fuertes características de liderazgo y que, por la naturaleza del trabajo, tiene una perspectiva de gerencia también. Los hallazgos destacaron la comprensión de los profesores sobre los procesos de negociación y las relaciones que desarrollan entre el líder y el grupo en una situación de cambio.

### **Cualidades y competencias de instituciones educativas**

Siendo que el liderazgo reposa finalmente en la persona del director de la institución educativa, vale la pena mirar algunas cualidades consideradas como necesarias en quienes ejercen el liderazgo. Entre las competencias que debe poseer, se mencionan la competencia de gestión y la competencia humana como “esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejoras para la transformación continua de las instituciones educativas” (Medina Riviella y Gómez Díaz, 2014, p. 91).

El directivo escolar altamente comprometido con sus estudiantes promueve las relaciones de confianza y valora en gran medida la diversidad (Tapia Gutiérrez, Becerra Peña, Mansilla Sepúlveda y Saavedra Muñoz, 2011). Velázquez

Valadez y Salgado Jurado (2015) observaron que es necesario un perfil de líder propio, el cual varía según el país, debido a las particularidades de la cultura. También concluyeron que las nuevas tendencias de manejo de capital humano hacen necesario para Latinoamérica un líder más humano. Mencionan la serenidad y el dominio de la tarea como una característica básica y la solidaridad como un principio central.

Un estudio realizado por Cifuentes Castillo (2015), con directores y docentes de escuelas de nivel primario de un área rural de Guatemala, mostró que los directores de nivel primario desconocen sus obligaciones contenidas en la ley de educación en la que se describe que el director debe planificar, organizar, orientar, coordinar supervisar y evaluar todas las acciones administrativas del centro educativo en forma eficiente. Los directores tienen dificultades para impulsar estrategias administrativas para la implementación del Currículo Nacional Base (CNB); no lo dominan ni tienen interés en él, debido a la falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación. Los directores se encuentran limitados para la implementación del CNB por cuanto no han sido capacitados ni se les hace el debido seguimiento. Este estudio mostró que los directores no han sido formados adecuadamente en el área administrativa para ser directores de instituciones educativas y tan solo se han acoplado al trabajo que hacen.

Elizondo Montemayor (2011) enfatiza que la preparación de los líderes educativos debe tener un enfoque más humanista:

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la

sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución. La enseñanza que impacta, no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón. (p. 217)

Al comparar el desempeño de los directores y el de los administradores, se puede deducir que los directores de las escuelas públicas presentan más aspectos a mejorar; por el contrario, los administradores se acercan más a los requerimientos mínimos establecidos. Se cree que esto se debe a que generalmente los docentes no son preparados antes de tomar el cargo como directores. Es evidente que, en muchos de los casos, el aprendizaje del cargo se realiza durante su ejercicio (Peniche Cetzal, Osorio Alamilla y Tináh Avilés, 2011).

Se considera de vital importancia la creación de programas académicos de preparación para nuevos directores de escuela. Así enfrentarán las exigencias del puesto con mayor responsabilidad y menor estrés, posibilitando así la innovación y la transformación que la escuela necesita (García Garduño, Slater y López Gorosave, 2011).

### **Liderazgo pedagógico**

En la actualidad, el bienestar y el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa en general ocupan un lugar preponderante en el liderazgo pedagógico (Bolívar et al., 2013).

Los estudiantes logran percibir el liderazgo del director cuando lo ven comprometido con la parte pedagógica, monitoreando y enriqueciendo el desempeño de sus maestros. “Para asegurar una gestión efectiva y de calidad, el director no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer” (Rosas Hostos, 2016, p. 61).

Si las prácticas pedagógicas de una institución educativa están basadas en el tradicionalismo, se evidencia escasez de liderazgo directivo y docente. Es allí cuando es urgente abrir espacios y crear condiciones para superar las barreras y dar un cambio a toda la cultura escolar (Mellado Hernández y Chaucono Catriño, 2016).

El liderazgo pedagógico debe tener unas líneas pedagógicas muy claras; los docentes deben conocer y manejar unas pautas pedagógicas comunes y coordinadas con el proyecto educativo institucional. “El director debe ser el líder pedagógico del centro educativo y eso debe reflejarse en su proyecto de dirección” (Ritacco Real y Amores Fernández, 2017, p.15).

El líder escolar no debe dedicarse solamente al cumplimiento de sus tareas administrativas. También debe enfocarse en resolver las necesidades pedagógicas de los estudiantes (Romo Martínez, 2014).

Murillo y Hernández Castilla (2015) hallaron que los estudiantes de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen resultados significativamente mejores que aquellos cuyos directores se dedican exclusivamente a actividades administrativas.

En relación con este tema, González Fernández, Gento Palacios y Orden Gutiérrez (2016) refieren a estudios recientes

que ponen de manifiesto el importante papel que tienen los directores de las instituciones educativas como verdaderos líderes en la mejora continua de los procesos educativos y en la consecución de una verdadera educación de calidad. El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa ha de ser eminentemente pedagógico.

### **Liderazgo transaccional**

El liderazgo transaccional está basado en el otorgamiento de premios y castigos. El interés del líder no se centra en la persona, sino más bien en lo que esta puede producir o aportar a la institución. Si produce a la altura de las exigencias establecidas por el líder, será recompensada; de lo contrario, deberá ser reemplazada por otra que alcance el nivel de rendimiento trazado. Si el empleado se esfuerza, gana; si no hay esfuerzo, no hay ganancia.

Debido a la claridad de las estructuras organizacionales que maneja este tipo de liderazgo, ambas partes salen ganando, tanto el líder como el empleado (Quesada Susanibar, 2014).

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado, lo que significa que se privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar (Villalón Camus, 2014).

El liderazgo transaccional se basa en las buenas relaciones. Usa la retroalimentación positiva o el elogio y la retroalimentación negativa o reprimenda. En este tipo de liderazgo, “el líder interviene solamente cuando hay que hacer correcciones o cambios en las conductas de sus seguidores. En general las intervenciones son negativas y de crítica para que

los objetivos no se desvíen de su curso” (Rozo Mogollón y Abaunza de González, 2010, p. 66).

El liderazgo transaccional, a pesar de que se centra en la transacción o el contrato con el seguidor, donde las necesidades de este pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder, no necesariamente es malo, dado que es factible que se presenten comportamientos de liderazgo transformacional paralelos mientras que hacen que exista un buen balance entre las dos formas de liderazgo (Rozo Mogollón y Abaunza de González, 2010).

En relación con el liderazgo transaccional de los docentes para con sus estudiantes, Meza Mejía y Flores Arániz (2014) mencionan que “el personal docente ejerce un liderazgo transaccional con el alumnado en la medida en la que orienta su liderazgo en hacer concesiones a los intereses personales de los educandos mediante refuerzos positivos o negativos” (p. 103).

### **Liderazgo transformacional**

Lo que ha dado origen al liderazgo transformacional es el descubrimiento de que la escuela es una institución mutable, muy cambiante. Esto hace que el líder de escuela tenga que vivir en constante adaptación, de acuerdo con los cambios sociales que se van presentando no solo en la escuela, sino también en el mundo.

Es sabido que este tipo de liderazgo da mucha importancia a la parte humana. Se preocupa sinceramente por apoyar, animar y dar oportunidades de desarrollo personal y profesional a sus docentes. Los orienta, los supervisa y está atento al desarrollo del currículo. Se toma el tiempo necesario para visitar las aulas de clase, a la vez que define y fortalece valores y creencias de su comuni-

dad educativa (Rojas Jara, 2012).

El liderazgo transformacional va más allá de la asignación y del control de las tareas. Da la oportunidad a sus seguidores de ser innovadores, de trazarse metas que pongan muy en alto su autoestima en su desempeño laboral.

“Este estilo de liderazgo motiva a sus seguidores a hacer más de lo que en un principio se pensaba hacer, animándolos a proponer nuevas ideas para su propio beneficio” (González, González, Ríos y León, 2013, p. 368). Además, la persona es prioridad y, a su vez, es instada a actuar con una visión futurista, en tanto que se valoran sus fortalezas y el desarrollo de sus potencialidades (Lozano, 2013).

Uno de los resultados más importantes de este estilo de liderazgo es la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que se centra en la persona como tal, inspirando motivando e incentivando siempre hacia la excelencia. De manera especial, el aprendizaje en este estilo de liderazgo es muy satisfactorio, por cuanto se atienden las necesidades particulares de los estudiantes (González et al., 2013).

El tradicionalismo no comulga con el liderazgo transformacional, ya que este, a través de su influencia y madurez, promueve el cambio en la cultura al interior de la institución educativa (Vázquez Alatorre, 2013).

Maureira y Rojas (2013) declaran que este liderazgo debe trascender hasta los docentes, al punto de que sean considerados por sus estudiantes verdaderos líderes transformacionales.

Para el liderazgo transformacional es importante la comunidad en la que se encuentra la institución educativa:

La escuela del siglo XXI, requiere de una dirección colectiva, de un liderazgo cooperativo, que involucre a

toda la comunidad educativa, docentes y trabajadores de la institución y que supere los límites físicos de la institución y se convierta en rectora del trabajo cultural comunitario. Todo ello se logra con un liderazgo pedagógico de la comunidad educativa que sea transformacional, que genere el cambio y obtenga los más altos niveles de certificación por las estructuras de educación y por la opinión de la comunidad donde esté situada la institución. (Balda Macías y Guzmán Ramírez, 2015, p. 116)

En el liderazgo transformacional puede resultar más apropiado potenciar el cambio mediante interacciones fundamentadas en la confianza y ejercer un liderazgo en el que se fomente la emergencia de nuevos estados y se considere la auto-organización como una posibilidad del sistema para sobrevivir; esto es, perdurar en condiciones favorables, no solo para la organización sino también para el sistema más amplio al cual pertenece. El desarrollo de modelos de cambio coherentes con la perspectiva de los sistemas adaptativos complejos promete ser una aproximación que se ajusta más a las condiciones en las que están inmersas las organizaciones en la actualidad. Se sugiere el desarrollo y la validación de nuevos modelos de cambio, en los que se prioricen las habilidades y las competencias que requieren los agentes del sistema, entre ellos los líderes, para posibilitar la generación de procesos efectivos de liderazgo; esto es, permitir la adaptación dinámica del sistema como eje fundamental de la perdurabilidad (Contreras Torres y Barbosa Ramírez, 2013).

Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016) encontraron que el liderazgo transformacional se asocia a la satis-

facción, la efectividad y la motivación. También observaron la superioridad del liderazgo transformacional sobre el liderazgo transaccional en relación con las variables de estudio.

Los líderes de las organizaciones que actúan bajo una perspectiva transformacional y que intentan orientar hacia el cambio obtienen un buen nivel de adhesión hacia sus propuestas, logrando que las personas se identifiquen y confíen en ellos al orientarles en situaciones de cambio e incertidumbre. (p. 140)

Los docentes ejercen un liderazgo transformacional en sus estudiantes cuando dirigen su influencia a potenciar en el alumnado el interés hacia el logro, la apertura continua al aprendizaje y lo animan a trascender su interés individual con miras a un bien común (Meza Mejía y Flores Aranís, 2014).

### **Percepción del liderazgo del directivo escolar**

“El liderazgo es considerado de mucha influencia en las actitudes y comportamientos de los trabajadores” (León Fandiño, 2013, p. 20), lo que permite inferir que el líder pedagógico puede direccionar su influencia de tal manera que logre producir en docentes y estudiantes los resultados planeados.

Los estudiantes están interesados en que se les preste atención individual. Quieren ser valorados y tenidos en cuenta; que se les cumpla lo que se les promete.

Jiménez González, Terriquez Carrillo y Robles Zepeda (2011) sostienen que la visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos. Estos autores

encontraron que, entre las variables que afectan la satisfacción estudiantil, se hallan el plan de estudios, la capacitación y la habilidad para la enseñanza de los docentes, los métodos de enseñanza y evaluación, el nivel de autorrealización del estudiante, los servicios de apoyo, los servicios administrativos, el ambiente propicio y la infraestructura. Se encontró que los mayores satisfactores son la capacitación y la habilidad para la enseñanza por parte de los docentes y el nivel de autorrealización de los estudiantes. Los satisfactores de menor impacto fueron la infraestructura y los servicios administrativos.

### **Satisfacción estudiantil**

Toda institución educativa debe cuidar a sus clientes, que en el ámbito educativo son sus estudiantes, ya que son considerados como la materia prima en el negocio escolar (Román Gómez, 2016).

“Los niveles de satisfacción estudiantil constituyen un referente en la búsqueda de la calidad educativa” (Román Fuentes, Franco Gurría y Gordillo Martínez, 2015, p. 103).

La satisfacción estudiantil genera resultados muy positivos, tales como el aumento de los niveles de rendimiento y el incremento de las tasas de retención. Disminuye la deserción y se reducen los costos. Esto muestra a los líderes la necesidad de ser lo bastante intencionales en la búsqueda de la satisfacción estudiantil. Buscándola, se beneficia toda la comunidad educativa (Pradenas P., Casanova L., Salas A. y Varas C., 2012).

“El éxito académico es, en parte, resultado de la satisfacción estudiantil” (Vázquez Fernández, 2015, p. 15).

Las características de cada asignatura influyen sobre la motivación y la

satisfacción escolar. Se ha comprobado que constituyen un aporte significativo a la satisfacción estudiantil, a la percepción del grado de apoyo que tenga el estudiante y a la conciencia del grado de calidad del ambiente escolar observado en su institución educativa. Esto permite inferir que habrá sentido de lealtad hacia la institución educativa si el estudiante ha experimentado verdadera satisfacción escolar durante su tiempo de estudio dentro de ella (Muñoz Palomeque, 2012).

Se cree que algunos factores que inciden en la satisfacción de los estudiantes son los siguientes: el plan de estudios, la capacitación y la habilidad para la enseñanza de los docentes, los métodos de enseñanza y evaluación, el nivel de autorregulación del estudiante, los servicios de apoyo, los servicios administrativos, el ambiente propicio y la infraestructura. También la satisfacción con las notas y los compañeros de estudio resultan ser de gran importancia para el estudiante (Alfaro et al., 2016).

Las instituciones que se preocupan por ir más allá del conocimiento teórico y emplean estrategias que suman significatividad al aprendizaje se hacen más atractivas para sus estudiantes, por cuanto sus procesos son más participativos. Los estudiantes se sienten satisfechos cuando se les da la oportunidad de relacionar la teoría con la práctica (Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre, 2013).

En una institución educativa, la medición fiable de la satisfacción de sus estudiantes puede convertirse en un indicador del desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Valdúciel y Pereyra G., 2015).

La evaluación de la satisfacción estudiantil tiene gran importancia, no

solo porque permite conocer las falencias que presenta la institución, sino también la implementación de mejoras (Álvarez Botello, Chaparro Salinas y Reyes Pérez, 2015).

La satisfacción del estudiante es un factor relacionado con la calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones educativas, siendo el logro personal un factor determinante de esta. Cuando se obtiene mayor promedio en las calificaciones, los estudiantes sienten mayor logro personal, convirtiéndose este logro en una experiencia gratificante, la cual hace un aporte significativo a la satisfacción de cada estudiante (Sandoval Caraveo, Surdez Pérez y Domínguez Pérez, 2016).

Las instituciones educativas deben mirar en la medición de la satisfacción estudiantil una gran oportunidad para evaluar y conocer la calidad del servicio que ofrecen a la comunidad. Les sirve para identificar prioridades de mejoramiento al interior de ellas y, así mismo, para implementar las mejoras que se requieran (Cadena Badilla, Mejías Acosta, Vega Robles y Vásquez Quiroga, 2015). La satisfacción de los estudiantes tiene un gran nexo con las condiciones socioemocionales, las valoraciones afectivas del esfuerzo y el reconocimiento de logros (Ríos Sánchez, 2015).

En general, los estudiantes tienen un buen nivel de satisfacción cuando los maestros tienen los conocimientos apropiados para impartir sus clases, saben orientar las actividades y cubren a todo el programa (Díaz Ponce Madrid, Castañeda Ibarra, Contreras Rodríguez y Camarena González, 2016).

### **Metodología**

#### **Tipo de investigación**

La presente investigación presentó

un enfoque cuantitativo. Fue un estudio de carácter descriptivo. Su diseño fue correlacional y transversal.

#### **Población**

El presente estudio se realizó en la ciudad de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, República de Colombia.

La población escogida para este estudio estuvo conformada por los 175 estudiantes matriculados para el bachillerato en el año 2017 en la CEA, sede Cumbulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

De los 175 participantes, 84 (48%) eran mujeres y 91 (52%) varones. El rango de edad fue de 10 a 18 años, siendo las edades de mayor frecuencia 13 ( $n = 39$ , 22.3%) y 15 años ( $n = 30$ , 17.1%).

#### **Instrumento**

Para medir las variables de este estudio se utilizó un instrumento de satisfacción adaptado por Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Rodríguez Mardones et al. (2016), a partir de una escala elaborada originalmente por Samdal, Wold y Bronis (1999). Se trata de una escala tipo Likert de 1 a 7 puntos, donde 1 significa *mínimo acuerdo* y 7 *máximo acuerdo*.

El instrumento está conformado inicialmente por tres preguntas demográficas: la edad, el sexo y el grado de cada participante; luego aparecen 24 declaraciones organizadas en tres dimensiones; la primera dimensión, que es la de liderazgo transformacional, consta de los primeros 15 ítems; la segunda dimensión, la de liderazgo transaccional, contiene cinco ítems, del 16 al 20; la tercera dimensión mide la satisfacción del estudiante y se encuentra conformada por los últimos cuatro ítems, del 21 al 24.

La escala de liderazgo transformacional reflejó un alfa de Cronbach para

los 15 elementos de .940. La escala de liderazgo transaccional reflejó un alfa de Cronbach para los cinco elementos de .868. La escala de satisfacción estudiantil reflejó un alfa de Cronbach para los cuatro elementos de .956.

En cuanto a la validez, los resultados del estudio demuestran que, en la muestra analizada, los estilos de liderazgo transformacional y liderazgo transaccional explican el 62.9% de la varianza de la satisfacción de los estudiantes. Se dice que esta proporción es estadísticamente significativa ( $F = 69.626, p < .01$ ). Si se incrementara la valoración de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, también se incrementaría la satisfacción de los estudiantes.

## Resultados

### Liderazgo transformacional

La media mínima observada de la percepción del liderazgo transformacional fue de 1.40 y la máxima de 7.00, en una escala de siete puntos (1-7). La media de la puntuación total resultó igual a 4.555, con una desviación estándar de 1.304.

La media más alta se observó en la pregunta 15: “El director del colegio o liceo nos respeta como estudiantes y como personas” ( $M = 5.53, DE = 1.639$ ). La media más baja correspondió al ítem 3: “Profesores y alumnos tratamos de imitar la conducta de nuestro director del colegio o liceo” ( $M = 3.33, DE = 1.804$ ).

### Liderazgo transaccional

En la dimensión liderazgo transaccional, la media mínima observada fue igual a 1.00 y la máxima a 7.00, en una escala de siete puntos. La media grupal fue equivalente a 4.7280, con una desviación estándar de 1.415. La media grupal más alta se observó en el ítem 16:

“El director del colegio o liceo ha definido, claramente, los roles de profesores, técnicos, administrativos y alumnos en el establecimiento educacional” ( $M = 4.95, DE = 1.803$ ). La media más baja correspondió al ítem 20: “El director adopta rápidamente medidas cuando hay alguna desviación de las metas propuestas” ( $M = 4.43, DE = 1.855$ ).

### Satisfacción estudiantil

En la dimensión satisfacción estudiantil, se observó un mínimo estadístico de 1.00 y un máximo estadístico de 7.00 en una escala de siete puntos (1-7). La media resultó equivalente a 4.57, con una desviación estándar de 1.807. La media más alta de la escala se observó en el ítem 21: “Disfruto mi colegio o liceo” ( $M = 4.71, DE = 1.903$ ). La media más baja correspondió al ítem 22: “Me encanta estudiar en mi colegio o liceo” ( $M = 4.50, DE = 1.878$ ).

### Análisis correlacional

El estudio buscó determinar si había relación significativa entre el grado de satisfacción de los estudiantes del bachillerato de la CEA y la percepción del estilo de liderazgo del director de la institución.

Para ello, se utilizó un análisis de regresión múltiple, observándose que ambos estilos predicen significativamente la satisfacción de los estudiantes ( $R = .606, R^2 = .367, R^2$  corregida =  $.359, F(2,172) = 49.817, p = .000$ ). Los coeficientes estandarizados beta correspondientes a los estilos transformacional y transaccional son positivos y significativos ( $\beta = .311$  y  $\beta = .323$ , respectivamente).

### Otros análisis

**Efectos de la edad.** La percepción del liderazgo del director presentó una

correlación negativa significativa (bilateral) con la edad de los participantes, tanto para el liderazgo transformacional ( $r = -.180, p = .017$ ), como para el liderazgo transaccional ( $r = -.181, p = .017$ ). Igualmente para la satisfacción estudiantil, la correlación negativa con la edad es significativa ( $r = -.157, p = .038$ ).

**Efectos del género.** No se observaron efectos del género en ninguna de las variables principales.

**Efectos del grado.** Se observaron diferencias por grados de medias de percepción del liderazgo transformacional ( $F(5, 169) = 4.669, p = .001$ ) y del liderazgo transaccional ( $F(5, 169) = 5.143, p = .000$ ). No se encontraron diferencias por grado para la satisfacción estudiantil.

La prueba post hoc de Student-Newman-Keuls mostró que la percepción del liderazgo transformacional de los estudiantes de décimo grado ( $M = 3.709$ ) es significativamente menor que la de los grados sexto ( $M = 4.654$ ), séptimo ( $M = 5.302$ ) y octavo ( $M = 4.582$ ).

La percepción del liderazgo transaccional de los estudiantes de séptimo grado ( $M = 5.680$ ) es significativamente superior a la de los grados sexto ( $M = 4.681$ ), octavo ( $M = 4.793$ ), noveno ( $M = 4.536$ ), décimo ( $M = 3.896$ ) y undécimo ( $M = 4.600$ ).

### Discusión

Los hallazgos encontrados permiten aceptar la hipótesis general que establece que existe relación significativa entre la percepción del estilo del liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes de la CEA, sede Cábulos, de la ciudad de Cali, Colombia.

Estos resultados guardan relación con lo expresado por Pedraja Rejas,

Rodríguez Ponce, Araneda Guirriman y Rodríguez Mardones (2016), quienes mencionan que el estilo del liderazgo del director tiene su influencia en el logro de los objetivos de los estudiantes. Los estudiantes son de tanta importancia en una institución educativa que, como dicen Duque Oliva y Chaparro Pinzón (2012), no se concibe una evaluación de una institución educativa sin tener en cuenta la medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de sus estudiantes.

Osorio Álvarez y Parra Gámez (2016) notaron que con la edad la satisfacción de los estudiantes aumenta. En esta investigación se halló el efecto inverso a la correlación negativa significativa con la edad; es decir, a mayor edad, menor satisfacción estudiantil.

La mayoría de los estudiantes del estudio percibe en su director un estilo de liderazgo transaccional. Los estudiantes perciben que el director tiene bien definidos los roles de cada miembro de la comunidad educativa, pero que se queda corto para adoptar una medida rápida cuando se presenta alguna desviación de las metas.

Así mismo, los estudiantes perciben que tanto los estudiantes como los docentes no se sienten motivados a imitar la conducta del director del colegio, aunque reconocen que les da un trato respetuoso. Meza Mejías y Flores Arániz (2014) descubrieron que los docentes ejercen un liderazgo transformacional en sus estudiantes cuando dirigen su influencia a potenciar en el alumnado el interés hacia el logro, la apertura continua al aprendizaje y les anima a trascender su interés individual con miras a un bien común.

La posición de Rozo Mogollón y Abaunza de González (2010) se inclina

por un balance entre los dos estilos de liderazgo, transaccional y transformacional, y no menciona como superior a uno de ellos en particular, resultado bastante similar a la de la presente investigación.

Otros autores (Contreras Torres y Barbosa Ramírez, 2013; Hermosilla et al., 2016) se pronuncian a favor del liderazgo transformacional, porque encontraron que genera más satisfacción, efectividad y motivación en las instituciones. También porque puede resultar más apropiado para potenciar el cambio.

La satisfacción estudiantil, por su parte, es de tanta importancia porque actualmente se considera un referente en la búsqueda de la calidad educativa. La medición de la satisfacción estudiantil es la oportunidad para evaluar y conocer el servicio que presta una institución educativa (Cadena Badilla et al., 2015; Román Fuentes et al., 2015). Aunque los estudiantes dicen disfrutar su colegio, reconocen que no siempre se sienten felices en él. Otros autores (Barraza Macías, 2011; González Cabanach, Fernández Cervantes, González Doniz y Freire Rodríguez, 2010) mencionan algunos elementos que afectan la satisfacción estudiantil, entre los cuales se encuentran los exámenes, el exceso de trabajos y tareas escolares y las intervenciones en público.

Es claro que se necesita trabajar en favor de fomentar cada vez más la satisfacción estudiantil, ya que, aunque los estudiantes se muestran bastante satisfechos con el estilo transaccional de liderazgo del director, se deben atender aquellos detalles que impiden que esa satisfacción sea total.

### Referencias

Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlópú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estu-

- dios chilenos. *Psyche*, 25(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M. y Reyes Pérez, D. (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.
- Araneda Guirriman, C., Neumann González, N., Pedrajas Rejas, L. y Rodríguez Ponce, (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9, 139-152.
- Balda Macías, R. y Guzmán Ramírez, A. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120. Recuperado de <http://refcale.uileam.edu.ec/>
- Barraza Macías, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Alter: Enfoques Críticos*, 3, 59-75.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Cadena Badilla, M., Mejías Acosta, A., Vega Robles, A. y Vásquez Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial*, 18(1), 9-28.
- Cárcamo Fuentes, C. y Rivas Rivero, E. (2017). Estilo de liderazgo en profesionales de enfermería según su función en los sectores público o privado en Temuco, Chile, 2015. *Aquichan*, 17,70-83. doi:10.5294/aqui.2017.17.1.7
- Cifuentes Castillo, L. (2015). *Función administrativa del director y la implementación del currículum base* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Contreras Torres, F. y Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152-154. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433/886>
- Díaz Ponce Madrid, A. M., Castañeda Ibarra, R., Contreras Rodríguez, V. M. y Camarena González, M. G. (2016). Nivel de satisfacción de los alumnos que cursan materias en intersemestral en la UACYA-UAN. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 12(13), 287-300.

- Duque Oliva, E. y Chaparro Pinzón, C. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC DUITAMA. *Criterio Libre*, 16, 159-192.
- Elizondo Montemayor, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico Universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Forero Medina, C. (2016). *Perspectivas actuales y proyecciones a futuro de liderazgo empresarial* (Ensayo para especialista). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento académico*. Lima: GRADE.
- García Garduño, J., Slater, C. y López Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50.
- González, O., Gonzalez, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(3), 355-371.
- González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. y Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005
- González Fernández, R., Gento Palacios, S. y Orden Gutiérrez, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Hermosilla, D., Amutio, A., da Costa, S. y Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003
- Jiménez González, A. Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3(6), 46-56.
- Johnson Oliva, J. E. (2014). El perfil profesional del líder escolar: una guía para la elaboración de programas y currículos educativos. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 29, 62-70.
- León Fandiño, J. (2013). *Aportes del liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo al clima organizacional: un análisis al caso Bancolombia en Arauca* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Manizales, Colombia.
- Lozano, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba. *Alteridad*, 8(2), 192-206.
- Lupano Perugini, M. L. y Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121.
- Martínez Ruiz, R. (2014). *Factores que inciden en el rol del director escolar en escuelas en plan de mejoramiento* (Tesis doctoral). Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico.
- Maureira, Ó. y Rojas, A. (2013). Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 115-127.
- Marshall, S. (2014). Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: el jamón en el sándwich. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 163-189.
- Medina Rivilla, A. y Gómez Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa: Formadores de Profesores*, 53, 91-113.
- Medina Vicent, M. (2014, julio). *Hacia un liderazgo femenino de corte transformacional en la dirección de las organizaciones empresariales*. Ponencia presentada en el V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, Sevilla, España.
- Mellado Hernández, M. E. y Chaucono Catriño, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes, y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20, 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.20-1.18
- Meza Mejía, M. y Flores Aranis, I. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente. Colegio Mier y Pesado: un estudio de caso. *Educación*, 38, 101-115.
- Muñoz Palomeque, M. (2012). *Modelo de asociación entre factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria, validado en alumnos graduados de las universidades adventistas de*

## PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

- habla hispana de la División Interamericana (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos. Montemorelos, Nuevo León, México.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Osorio Álvarez, M. C. y Parra Gámez, L. (2016). La satisfacción escolar en los estudiantes del primer año de la carrera de médico cirujano. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 3-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.002>
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Aranda Gurrinan, C. y Rodríguez Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo del liderazgo del director y la satisfacción estudiantil. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 269-287.
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Rodríguez Mardones, P., Ganga Contreras, F. y Villegas Villegas, F. (2016). Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 41(6), 401-406.
- Peniche Cetzal, R. S., Osorio Alamilla, N. A. y Tináh Avilés, J. A. (2011). Trabajo del director escolar desde la perspectiva docente en escuelas de nivel medio superior. *Revista teckne*, 9(1), 29-32.
- Pérez Valduciel, I. y Pereyra G., E. E. (2015). Satisfacción estudiantil: un indicador de calidad educativa en el Departamento de Biología Celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89.
- Pradenas P., F., Casanova L., M. P., Salas A., E. y Varas C., M. (2012, octubre). *Medición del grado de satisfacción de los estudiantes de pregrado UDEC*. Ponencia presentada en el X Congreso Latinoamericano de Sociedades de Estadística, Córdoba, Argentina.
- Quesada Susanibar, T. (2012). *El liderazgo transaccional y el comportamiento organizacional en las instituciones educativas públicas "Ramón Castilla" y "Túpac Amaru" del distrito de Comas, de la unidad de gestión educativa Local N° 04, provincia y departamento de Lima, año 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ríos Sánchez, A. (2015). Medida de la satisfacción estudiantil a partir de la satisfacción con la vida: una relación de componentes. *Praxis Pedagógica*, 16, 17-37.
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034>
- Rojas Jara, A. (2012). *El liderazgo transformacional en tres liceos regulares de la región metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Román Fuentes, J., Franco Gurría, R. y Gordillo Martínez, A. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios percibidos en la universidad: percepción del egresado. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8, 103-112.
- Román Gómez, J. (2016). *Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad Institucional validado con estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Romo Martínez, J. M. (2014). Liderazgo eficaz para la mejora escolar: un estudio de caso del programa de escuelas de calidad en el centro de México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 21, 75-99.
- Rosas Hostos, E. F. (2016). Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en una institución educativa de Lima Metropolitana. *ConCiencia EPG*, 1, 56-63. doi:10.32654/CONCIENCIAEPG.1-1.5.
- Rozo Mogollón, S. y Abaunza de González, M. (2010). Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. *Avances en Enfermería*, 28(2), 62-72.
- Samdal, O., Wold, B. y Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320. doi:10.1076/sesi.10.3.296.3502
- Sandoval Caraveo, M. C., Surdez Pérez, E. G. y Domínguez Pérez, D. (2016). Logro personal: factor inherente a la satisfacción estudiantil universitaria. *Opción*, 32, 704-724.
- Tapia Gutiérrez, C. P., Becerra Peña, S., Mansilla Sepúlveda, J. y Saavedra Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
- Vázquez Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73-91.
- Vázquez Fernández, O. (2015). Satisfacción estudiantil: desafío en la educación superior de Puerto Rico. *Kálathos*, 8(2). Recuperado de [http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos\\_mag/publications/archivo3\\_vol8\\_no2.pdf](http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo3_vol8_no2.pdf)

Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>

Velázquez Valadez, G. y Salgado Jurado, J. (2015). Estudio comparativo México-Argentina: perfil ideal del líder bajo el modelo de liderazgo empático. *Revista del Centro de Investigación de*

*Universidad La Salle*, 11(43), 61-92.

Villalón Camus, X. (2014). *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Recibido: 01 de febrero de 2018

Revisado: 21 de febrero de 2018

Aceptado: 13 de marzo de 2018

## PERFIL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR Y FACTORES DE PREFERENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS ADVENTISTAS DE MEDELLÍN, COLOMBIA

Victor Manuel Cabrera Gutiérrez  
*Instituto Colombo Venezolano, Colombia*

### RESUMEN

*Esta investigación procuró determinar si existe relación entre el perfil socioeconómico de los padres que tienen a sus hijos estudiando en las escuelas adventistas de Medellín, Colombia, y sus atribuciones de preferencia escolar. Se administró un instrumento de dos secciones —dimensiones atribucionales e información socioeconómica y sociodemográfica de las familias— a una muestra de 276 familias usuarias del sistema. El estudio encontró diferencia significativa en las atribuciones de preferencia escolar entre los padres agrupados según su estrato social, su afiliación religiosa y la institución en donde estudian sus hijos. No se hallaron diferencias significativas de atribuciones de preferencia escolar entre los niveles de ingreso familiar, los niveles de estudio, los rangos de edad, los géneros y los niveles de estudio de los padres, los rangos de edad, los géneros y los niveles de estudio de los hijos.*

*Palabras clave:* perfil socioeconómico, factores de preferencia escolar

### Introducción

Algunos investigadores recientes han estudiado el perfil socioeconómico de las familias y su relación con la educación, tales como Gaviria U. y Barrientos M. (2001), quienes abordaron aspectos importantes de la calidad educativa, entre ellos el rendimiento académico y el efecto que sobre este tienen las ca-

racterísticas familiares, especialmente el nivel de estudios de los padres. Otra investigación en este sentido es la de Moreira-Mora (2007), quien describe las condiciones sociodemográficas, incluyendo el perfil socioeconómico, de los estudiantes que abandonaron de manera temporal o definitiva sus estudios académicos en San José de Costa Rica.

Con relación a los factores de preferencia de las familias, al elegir la institución educativa para sus hijos, Alegre Canosa y Benito Pérez (2012) realizaron un estudio sobre las motivaciones que mueven a las familias de Barcelona a escoger una u otra escuela para sus hijos

---

Victor Manuel Cabrera Gutiérrez, Rectoría, Instituto Colombo Venezolano, Medellín, Colombia. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Víctor Manuel Cabrera Gutiérrez, correo electrónico: rectoria@icolven.edu.co

en el momento de acceder, encontrando que predominan las motivaciones de carácter educativo, principalmente el proyecto educativo del centro, y de carácter práctico, como la proximidad al domicilio o el número de hermanos en el centro. Al igual, Gregorutti (2000) quiso identificar algunos factores condicionantes para el envío de los hijos adventistas al segundo y tercer ciclos de la educación escolar básica del Colegio Adventista de Asunción (CADA), encontrando que el envío de los hijos al CADA dependía de los siguientes factores: grado de identificación de los padres con los principios educacionales adventistas, nivel de conocimiento de la identidad de la educación adventista, nivel de antecedentes del CADA que los padres poseen de la institución, distancia del domicilio hasta la institución y dificultades financieras. Las familias que tenían un ingreso mensual bajo eran las que utilizaban menos los servicios del CADA. Esa relación se va invirtiendo a medida que los ingresos financieros de la familia aumentan.

El propósito de esta investigación fue conocer cómo se relaciona el perfil socioeconómico de las familias y los factores atribuidos a la preferencia escolar en los colegios adventistas de la ciudad de Medellín, Colombia, con el deseo de aportar elementos de análisis para el mejoramiento del sistema.

### **Factores socioeconómicos**

“Los factores socio-económicos son las experiencias sociales y económicas y las realidades que ayudan a moldear la personalidad, las actitudes y la forma de vida. También pueden estar definidos por las regiones y los vecindarios” (Chase, 2017, párr.1). Entre los factores socioeconómicos están la educación, la remuneración, la ocupación, el lugar de

residencia, la cultura y la etnia, entre otros.

En ese sentido, la determinación del estatus socioeconómico de las familias está dado por factores tales como ingresos económicos, nivel educativo, ocupación de los padres, características de la vivienda, disponibilidad de libros en el hogar, disfrute de becas o ayudas, frecuencia de visitas al dentista, realización de viajes o disponibilidad de servicio doméstico (Gil Flores, 2013; Tunc, 2011; Vera-Romero y Vera-Romero, 2013).

**Perfil socioeconómico.** Se puede definir el perfil socioeconómico como un conjunto de rasgos demográficos, económicos, educativos, laborales y socioculturales que caracterizan a una persona y/o a su grupo familiar. Es una variable difícil de medir, puesto que hace referencia a la integración de distintas características de las personas o sus hogares y cuyas definiciones varían de acuerdo al contexto histórico de cada país (Vera-Romero y Vera-Romero, 2013).

A nivel internacional, el perfil socioeconómico de una familia se describe por clases o grupos sociales, con algunas variaciones en la clasificación socioeconómica, pero en su mayoría se definen por medio de cinco clases, a saber, clase alta, clase media alta, clase media, clase media baja y clase baja (Ariani y Ghafournia, 2015).

**Estratos en Colombia.** La estratificación social implica una jerarquización de la sociedad, que se manifiesta mediante el acceso a bienes, servicios, ingresos y/o créditos por una parte, y una serie de representaciones y valores asociados al estatus y al reconocimiento social, por otra. Por tanto, la estratificación social también se define por la red de relaciones que un individuo y su familia

tienen y que consolida su pertenencia a determinado estrato social (Uribe Mallarino, Vásquez Cardozo y Pardo Pérez, 2006).

En Colombia, la estratificación socioeconómica se encuentra reglamentada en el Régimen de Servicios Públicos Domiciliarios (Colombia, 1994b).

El proceso de estratificación es de importancia social, ya que representa el reconocimiento social de las diferencias y la concientización de que en Colombia los que tienen mayores posibilidades financieras contribuyen para que los menos pudientes tengan acceso a servicios básicos, operando así un principio de solidaridad y equidad. En Colombia los inmuebles residenciales a los cuales se proveen servicios públicos se clasifican en seis estratos, de la siguiente manera: bajo-bajo, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto. El organismo encargado de la metodología para la estratificación en Colombia es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Estas metodologías son diferentes en las zonas rurales y urbanas del país y abarcan tanto los procedimientos técnicos de realización de los estudios, basados en información predial catastral disponible y en recolectada por las alcaldías directamente (DANE, s.f.), de manera que el capital humano en Colombia ha sido acumulado de forma desigual en los distintos estratos (González Espitia, Mora Rodríguez y Cuadros Meñaca, 2014).

**El perfil socioeconómico y la educación en Colombia.** En la educación colombiana, es notoria la disparidad en el retraso al entrar al sistema educativo del 42% de los niños de hogares pobres, frente al 11% de los niños de familias de estratos altos. La brecha se hace mayor para el caso de la escuela secundaria:

mientras que la mayoría de los jóvenes de estratos altos acceden a la educación secundaria, apenas la mitad de los jóvenes de hogares pobres lo hacen, según el informe *Educación para todos*, presentado por la UNESCO (2012).

Si bien es cierto que la Ley de Educación Superior (Colombia, 1992), la Ley General de Educación (Colombia, 1994a) y el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015) garantizan la equidad en el acceso y la oportunidad de acceder a todos los niveles de educación, sin importar el estrato socioeconómico o el entorno familiar de las personas, no es menos cierto que, al ser obligatorios y gratuitos solo los niveles primarios de la educación (entre 5 y 15 años, un año de pre-escolar y 9 de básica), es el individuo o la familia quien decide si accede o no a estos niveles de educación posobligatorios (media y superior). Esto de alguna manera refuerza la correlación entre las características familiares y el acceso a la educación (González Espitia et al., 2014).

**El perfil socioeconómico y la educación adventista.** Un estudio ya clásico (Díaz, 2006) sobre las variables predictoras del cumplimiento misional en el sistema educativo adventista de Colombia, que sirvió de plataforma para desarrollar el Plan Estratégico del Sistema Educativo Adventista (PESEA) en Colombia, arrojó datos interesantes sobre la manera como las familias y demás comunidad académica ven a la educación adventista. Se obtuvieron los siguientes resultados: un 91.5% de la población encuestada conoce el propósito de la educación adventista y un 91.7% está de acuerdo con la influencia positiva de la filosofía adventista en la educación integral de los estudiantes, en tanto un 20.2% considera

que los estudiantes no salen bien preparados para su ingreso a la universidad y un 22.5% advierte que no hay coherencia entre el costo de la educación en las instituciones adventistas y la calidad de la educación que se brinda.

En un estudio reportado por Castillo Harper (2012), un bajo nivel socioeconómico representa un obstáculo para que los padres elijan la educación adventista para sus hijos. Aunque estén convencidos de las ventajas que ofrece este tipo de educación o de los riesgos que se evitan al preferirla, muchas veces no cuentan con los medios financieros para sufragar los costos de matrícula. En consecuencia, el autor menciona que “la condición financiera de los padres afecta la elección de la escuela para el envío de los hijos” (p. 91).

### **Factores de preferencia en la elección escolar**

Desde la perspectiva económica, cada dilema incluye una elección individual. La forma en que los individuos realizan sus elecciones de un conjunto de alternativas disponibles es un elemento fundamental en la teoría microeconómica, la cual postula que cada individuo ordena las alternativas de acuerdo con su preferencia relativa. Cuando la preferencia por un bien aumenta, hay más personas dispuestas a comprarlo y, por tanto, el producto se encarece (Krugman y Wells, 2007).

**Factores de preferencia.** Es importante conocer de manera cercana lo que piensan los padres y las madres con respecto a los numerosos aspectos que influyen en la elección de un centro educativo para matricular a sus hijos. Existe una gran diversidad de factores, así como de opiniones diferentes, encontradas en diversas investigaciones.

Ortiz Revilla (2011) observó que los aspectos que más influyen en los padres a la hora de elegir son la cercanía del centro educativo con la dirección de las familias, el horario de atención y la experiencia del equipo directivo.

Pagoaga Irías (2010) tuvo como objetivo determinar los factores que intervienen en la demanda por servicios privados de educación superior universitaria y llenar vacíos de información sobre los aspectos socioeconómicos, sociodemográficos, socioculturales y académicos de este importante segmento de la población. Esta investigación arrojó como conclusión que en la escala de preferencia por servicios privados de educación universitaria intervienen factores económicos tales como el precio del servicio, el perfil socioeconómico del estudiante, la calidad del servicio y las expectativas racionales sobre la empleabilidad al culminar el programa académico. Además, existen otros factores internos que inciden en el estudiante al momento de elegir el centro educativo, como el grupo social al que pertenece, la opinión de la familia y los amigos y el entorno estudiantil en general. Así mismo, influyen los elementos culturales que involucran costumbres, valores creencias, experiencias de vida, motivación, valoración del éxito, búsqueda de la excelencia, entre otros. Este estudio también mostró que el nivel de ingreso y el estatus de la familia tienen una gran influencia al momento de la elección del centro de estudios.

Por otra parte, Alonso Rivas y Grande Esteban (2013) señalaron que la costumbre también puede ser un elemento que domine el comportamiento del consumidor, la cual puede ser interpretada como lealtad al producto o a la marca.

### **Factores internos de preferencia escolar**

**Factores académicos.** Los factores académicos hacen referencia a la calidad educativa que ofrece una institución, entendiendo la calidad educativa como los nuevos retos y metas que se plantea un sistema educativo para ofrecer nuevas respuestas formativas. Esta necesidad de adaptación conlleva al desarrollo de una atención especial hacia los resultados del sistema educativo (García Pérez, 2002).

**Factores de formación integral.** Una escuela de calidad es la que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sea esperable, de acuerdo con sus características individuales, su desempeño académico inicial y su situación social, cultural y económica (Piñeros Jiménez, 2010).

**Factores económicos.** Hanushek y Woessmann (2008) observaron la relación existente entre la adquisición de la educación y los ingresos individuales y encontraron que la decisión de adquirir o no educación dependen del análisis que el individuo o su familia hace de los costos de inversión en función de los retornos esperados.

González Espitia et al. (2014) encontraron que los gastos de matrícula influyen en la decisión de adquirir educación; es decir, que gastos mayores en matrícula afectan negativamente la preferencia por la educación; por lo tanto, cuanto menor es el nivel de ingreso de los padres, menor es el nivel de educación de sus hijos.

**Factores de planta física.** Los alumnos que estudian en establecimientos educativos con mejores condiciones de infraestructura se sienten más interesados por asistir a clase que aquellos que

lo hacen en instalaciones que no disponen de servicios básicos y atractivos adicionales (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

### **Factores externos de preferencia escolar**

**Factores del contexto social.** Según Gil Hernández, Torres Estrada y López Torres (2013), el comportamiento del consumidor se ve influenciado por el entorno social, económico y cultural. Las preferencias individuales están condicionadas por la sociedad, por el comportamiento del grupo de referencia y por patrones colectivos o grupales.

**Factores del contexto familiar.** Un mayor nivel de educación de los padres está asociado a un mayor nivel de preferencia de los hijos por educarse (González Espitia et al., 2014).

González Espitia (2011) encontró que el tiempo que pasan las madres en casa con los hijos produce un efecto significativo sobre el nivel de escolarización que estos alcanzan y el número de hermanos menores de dieciséis años influye negativamente en la demanda educativa.

**Factores de preferencia por la educación adventista.** Refiriéndose a la educación adventista, Gregorutti (2000) encontró una alta probabilidad de que los padres que están identificados con los principios educacionales en la iglesia envíen sus hijos a colegios adventistas. Así mismo, es más probable que un padre que ha estudiado en un colegio adventista envíe a sus hijos a recibir este mismo tipo de educación. “La influencia de haber conocido y experimentado la educación cristiana condiciona a los padres en su elección del colegio para sus hijos” (p. 63).

**Metodología**

**Tipo de estudio**

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, transversal y correlacional.

**Participantes**

La población del estudio estuvo constituida por los padres que tienen a sus hijos estudiando en los tres colegios adventistas de Medellín, durante el año

2017. Los elementos muestrales fueron elegidos al azar.

Participaron 98 padres (35.5%) y 178 madres (64.5%). Las edades mínima y máxima de los participantes fueron de 22 y 65 años, respectivamente, con una media igual a 38.31 y una moda igual a 40 años. La distribución de los participantes por institución y nivel educativo en el que estudian sus hijos se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

*Tamaño de la muestra por institución y nivel educativo*

Institución	Población	Muestra	Nivel educativo		
			Preescolar	Básico	Medio
Instituto Colombo Venezolano	650	177	24	124	29
Colegio Adventista Simón Bolívar	250	68	6	45	17
Colegio Adventista del Sur	115	31	4	27	--
Total	1015	276			

**Instrumento de medición**

En esta investigación, se administró una encuesta conformada por dos secciones. La primera sección estuvo compuesta por 24 ítems organizados en seis dimensiones atribucionales de preferencia escolar de los padres, agrupadas en dos factores: internos y externos. Cada ítem se respondía en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La segunda sección permitió recoger la información socioeconómica y sociodemográfica de las familias.

**Validez.** Para validar el instrumento utilizado en el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta la claridad y la pertinencia de cada uno de los ítems evaluados por expertos en educación, cuyas recomendaciones constituyeron un insumo para la elaboración de la versión final.

**Confiabilidad.** Para realizar el análisis de confiabilidad, se administró una prueba piloto a 50 familias con las mismas características de la población objeto de estudio. El coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha = .856$ ) mostró un alto nivel de confiabilidad.

En el estudio también se estimó la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La puntuación total del cuestionario de preferencia escolar, conformado por 24 ítems, presentó un coeficiente de .877. Los coeficientes de confiabilidad por dimensiones se muestran en la Tabla 2. Los coeficientes de confiabilidad obtenidos se consideraron adecuados para el estudio.

**Resultados**

**Preferencia escolar y estrato social**

El estrato social incide sobre las

atribuciones de preferencia escolar de los padres en la dimensión planta física. Existen diferencias significativas ( $F(3,266) = 3.723, p = .012$ ) entre los estratos 3 ( $M = 4.2328$ ) y 5 ( $M = 4.5415$ ).

Tabla 2  
*Coefficientes de confiabilidad por dimensiones*

Dimensión	Nº de ítems	$\alpha$
Académica	5	.797
Formación integral	3	.748
Económica	3	.789
Planta física	5	.792
Contexto social	4	.566
Contexto familiar	4	.586

**Preferencia escolar y afiliación religiosa**

La afiliación religiosa incide sobre las atribuciones de preferencia escolar en los padres de familia en las dimensiones académica, formación integral y contexto familiar.

La prueba Traza de Hotelling ( $F = 4.656, p = .000$ ) indica que hay diferencia significativa de perfiles de medias de atribuciones entre los grupos determinados por la afiliación religiosa (católica, adventista y otras denominaciones religiosas).

Para saber qué perfiles de media difieren en concreto, se utilizó la prueba de los efectos inter-sujetos. Se observaron diferencias significativas de atribuciones de preferencia escolar entre los participantes agrupados según su afiliación religiosa en los valores de los factores internos académico ( $F(2, 268) = 3.352, p = .036$ ) y formación integral ( $F(2, 268) = 4.123, p = .017$ ) y el factor externo

contexto familiar ( $F(2, 268) = 7.862, p = .000$ ). Difirieron significativamente en el factor interno académico los grupos de afiliación religiosa católica ( $M = 4.572$ ) y adventista ( $M = 4.364$ ). En el factor interno de formación integral, las medias fueron igual a 4.536 para católicos y a 4.772 para adventistas. En el factor externo contexto familiar las medias fueron igual a 3.644 para católicos y a 4.101 para adventistas.

**Preferencia escolar e instituciones educativas**

La institución educativa adventista donde estudian los hijos incide sobre las atribuciones de preferencia escolar de los padres. Se encontró diferencia estadísticamente significativa de atribuciones de preferencia escolar entre los padres agrupados según la institución educativa donde se encuentran matriculados sus hijos. El resultado del indicador traza de Hotelling presentó valores de  $F$  igual a 3.499, con un nivel de significación igual a .000.

Entre los grupos se observaron diferencias significativas de atribuciones de preferencia en los valores de los factores internos académico ( $F(2, 273) = 4.200, p = .016$ ) y económico ( $F(2, 273) = 13.950, p = .000$ ) y del factor externo de contexto familiar ( $F(2, 273) = 6.471, p = .002$ ).

Para identificar los grupos de padres que presentaron diferencia de medias, se utilizó el contraste denominado comparaciones múltiples *post hoc*. Se encontró que en el factor interno académico el contraste se observó entre el CAS y el ICV, con una diferencia de medias de .201 y un nivel de significación de .004. En el factor interno económico, el contraste se observó entre el CAS y el CASB, con una diferencia de medias de .404 y un nivel de significación de .013,

y entre el CASB y el ICV, con una diferencia de medias de .542 y un nivel de significación de .000. En el factor externo de contexto familiar, el contraste se observó entre el CASB y el ICV, con una diferencia de medias de .372 y un nivel de significación de .004.

### Otras variables

No se observaron diferencias estadísticamente significativas de atribuciones de preferencia escolar entre los padres agrupados de acuerdo con sus ingresos familiares. Tampoco entre los padres agrupados según su edad, género o nivel de estudios de sus hijos.

### Discusión

Los padres que acuden a un centro educativo adventista buscan una institución que les aporte desarrollo y bienestar en todas las dimensiones, como lo expresaron en sus atribuciones de preferencia escolar categorizadas en las dimensiones académicas, de formación integral, económica, de planta física, de contexto social y de contexto familiar. Estos aspectos les son *muy importantes* a la hora de elegir la institución educativa para sus hijos.

Esto confirma lo hallado por Alegre Canosa y Benito Pérez (2012), quienes realizaron un estudio sobre las motivaciones que mueven a las familias de Barcelona a escoger una u otra escuela para sus hijos, encontrando que predominan las motivaciones de carácter educativo y de carácter práctico, atribuciones que pertenecen a las dimensiones académica, social y familiar del estudio.

Igualmente, Scialabba (2013) considera que algunos elementos importantes que hay que tener en cuenta para tomar la decisión final pueden ser la formación académica, la formación en valores, la

carga horaria, la forma de trabajo, la infraestructura y la cercanía, entre otros, atribuciones de preferencia escolar que pertenecen a las dimensiones académica, formación integral, planta física y contexto social.

Al entrar en más detalles, es importante resaltar que las atribuciones de preferencia escolar de la dimensión formación integral alcanzaron la puntuación más alta entre las demás. Estas atribuciones incluyen el ambiente cristiano que se percibe en la escuela, la forma como se enseñan y promueven los valores y el equilibrio entre las actividades físicas, mentales y espirituales.

Con relación al perfil socioeconómico de las familias usuarias del sistema educativo adventista, se encontró diferencia significativa en las atribuciones de preferencia escolar entre los padres agrupados según su estrato social, especialmente en la dimensión planta física: a mayor estrato social, se observa mayor exigencia en la planta física de la institución. Albert y García-Serrano (2010) analizaron las elecciones educativas de los jóvenes españoles de ingresar o no a un centro educativo privado o público y encontraron que la elección de una escuela privada está fuertemente correlacionada con el hecho de que el joven provenga de un alto estrato social. No cabe duda que uno de los aspectos más atractivos de los colegios privados son sus plantas físicas. En la opinión reportada por Castillo Harper (2012), un bajo nivel socioeconómico representa un obstáculo para que los padres elijan la educación adventista para sus hijos.

Las variables ingresos familiares y niveles de educación del padre y de la madre no incidieron significativamente sobre las atribuciones de preferencia escolar de los padres.

Respecto de la afiliación religiosa, se observaron diferencias de atribuciones de preferencia escolar en la dimensión académica, donde los católicos exigen un nivel académico más elevado al que exigen los adventistas y los demás cristianos, por la diferencia de intereses que busca satisfacer cada uno de los grupos.

Los adventistas dieron mayor importancia que los católicos a las dimensiones formación integral y contexto familiar. Gregorutti (2000) encontró una alta probabilidad de que los padres que están identificados con los principios educacionales en la iglesia envíen sus hijos a colegios adventistas, entendiendo que la formación integral se halla dentro de los principios educacionales.

También se encontró que los padres agrupados según la institución educativa donde se encuentran matriculados sus hijos (CAS, CASB e ICV) presentaron diferencias en sus atribuciones de preferencia escolar en las dimensiones académica, económica y contexto familiar, donde la dimensión académica fue considerada más importante por los padres del ICV, mientras que las dimensiones económica y contexto familiar lo fue para los padres del CASB a la hora de elegir la escuela. Este comportamiento probablemente obedece a las diferencias en la estratificación social de las dos instituciones y al nivel socioeconómico de las familias.

No se halló diferencia en las atribuciones de preferencia escolar entre los padres agrupados según su edad, género o nivel de estudios de sus hijos. Dentro de la perspectiva teórica que sustentó este estudio, no se consideraron estos aspectos como determinantes en la elección de la escuela.

Existe impacto del estrato social de los padres que tienen a sus hijos estu-

diando en los colegios adventistas de Medellín sobre sus atribuciones de preferencia escolar, especialmente en el área planta física. Cuanto mayor sea el estrato social de los padres, mejores instalaciones físicas desean ver en los colegios a los que asisten sus hijos.

Se encontró efecto de la afiliación religiosa de los padres (católicos, adventistas y otras denominaciones cristianas) que tienen a sus hijos estudiando en los colegios adventistas de Medellín sobre sus atribuciones de preferencia escolar, en las áreas académica, formación integral y contexto familiar.

La afiliación religiosa y la institución educativa han sido las características que más influyen en la elección de la escuela.

Todas las dimensiones (académica, formación integral, económica, planta física, contexto social y contexto familiar) fueron consideradas importantes por los padres al momento de elegir la escuela para sus hijos. Los factores atribucionales de los padres que tienen a sus hijos matriculados en los colegios adventistas en las diferentes áreas o dimensiones, ordenados de mayor a menor importancia, fueron los siguientes: formación integral, contexto social, factor académico, planta física, factor económico y contexto familiar.

### Referencias

- Albert, C. y García Serrano, C. (2010). Cleaning the slate? School choice and educational outcomes in Spain. *Higher Education*, 60(6), 559–582.
- Alegre Canosa, M. Á. y Benito Pérez, R. (2012). En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 59–79.
- Alonso Rivas, J. y Grande Esteban, I. (2013). *Comportamiento del consumidor: decisiones y estrategia de marketing* (8<sup>a</sup> ed.). Madrid: ESIC.

- Ariani, M. G. y Ghafournia, N. (2015). The relationship between socioeconomic status and beliefs about language learning: A study of Iranian postgraduate EAP students. *English Language Teaching*, 8(9), 17-25. doi:10.5539/elt.v8n9p17
- Castillo Harper, I. A. (2012). *Efecto del nivel de aceptación de los fundamentos principios y valores de la educación adventista dentro de sus tres agentes educadores en una muestra de padres de Houston, Texas* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Chase, M. (2017). *Definición de factores socio-económicos*. Recuperado de [http://www.ehowenespanol.com/definicion-factores-socioeconomicos-sobre\\_36174](http://www.ehowenespanol.com/definicion-factores-socioeconomicos-sobre_36174)
- Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Colombia. (1994a, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Colombia. (1994b, 11 de julio). *Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 DE 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-de-informacion/estratificacion-socioeconomica>
- Díaz, J. A. (2006). *Variables predictoras del cumplimiento misional en el sistema educativo de Colombia*. Medellín: Oficina de Educación de la Unión Colombiana del Norte.
- Duarte, J. Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- García Pérez, M. R. (2002). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. *Revista Fuentes*, 3, 1-3.
- Gaviria U., A. y Barrientos M., J. H. (2001). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá. *Coyuntura Social*, 24, 111-127.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-323. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162
- Gil Hernández, C. Y., Torres Estrada, I. C. y López Torres, Z. A. (2013). Dimensión integral e interdisciplinaria del concepto de comportamiento del consumidor. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 11(22), 179-200. <http://doi.org/10.22395/angr.v11n22a10>
- González Espitia, C. G. (2011). *Análisis económico de la demanda de educación universitaria y sus determinantes: un análisis cuantitativo para Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.
- González Espitia, C. G., Mora Rodríguez, J. J. y Cuadros Meñaca, A. F. (2014). Oportunidades educativas y características familiares en Colombia: un análisis por cohortes. *Revista de Economía del Rosario*, 17(1), 157-187. <http://doi.org/10.12804/rev.econ.rosario.17.01.2014.06>
- Grande Esteban, I. (2006). *Conducta real del consumidor y marketing efectivo*. Madrid: ESIC.
- Gregorutti, G. (2000). *Algunos factores condicionantes para el envío de los hijos adventistas al segundo y tercer ciclos de la educación escolar básica del Colegio Adventista de Asunción* (Tesis de maestría). Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668. doi:10.1257/jel.46.3.607
- Krugman, P. y Wells, R. (2007). *Microeconomía: introducción a la economía*. Barcelona: Reverte.
- Moreira-Mora, T. E. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 145-165. <https://doi.org/10.15517/ap.v21i108.31>
- Ortiz Revilla, J. (2011). *Aspectos que influyen en la elección de un centro educativo por parte de los padres* (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Pagoaga Irías, E. (2010). Factores determinantes de la preferencia por servicios privados de educación superior universitaria. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 20(30), 77-106.
- Piñeros Jiménez, L. J. (2010). Los estudios de factores asociados. *Educación y Ciudad*, 19, 69-80.
- Scialabba, A. (2013). *Desafíos a la hora de elegir una escuela*. Recuperado de [https://www.clarin.com/hijos/educacion-scialabba-primaria-elegir-escuela\\_0\\_rkhnPkwQl.amp.html](https://www.clarin.com/hijos/educacion-scialabba-primaria-elegir-escuela_0_rkhnPkwQl.amp.html)
- Tunc, B. (2011). An analysis of the socio-economic root of the technical programme choice in higher education: A sample from Tarsus

## PERFIL SOCIOECONÓMICO Y FACTORES DE PREFERENCIA ESCOLAR

- Technical Education Faculty. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 11(4), 1943-1948.
- UNESCO. (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>
- Uribe Mallarino, C., Vásquez Cardozo, S. y Pardo Pérez, C. (2006). Subsidiar y segregar: la política de estratificación y sus efectos sobre la movilidad social en Bogotá. *Papel Político*, 11(1), 69-94.
- Vera-Romero, O. E. y Vera-Romero, F. M. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 6(1), 41-45.

Recibido: 8 de febrero de 2018  
Revisado: 28 de febrero de 2018  
Aceptado: 20 de abril de 2018

## **AUTOESTIMA Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS BIPARENTALES Y MONOPARENTALES EN UN CONDADO DE RUMANIA**

Abigaela Trofin

*Unión Italiana de los Adventistas del Séptimo Día, Italia*

### **RESUMEN**

*Este estudio busca determinar si existen diferencias significativas de autoestima y de actitudes hacia la escuela entre los estudiantes que provienen de familias biparentales y los alumnos de familias monoparentales. Igualmente, procura determinar la relación entre su autoestima y sus actitudes hacia la escuela. La investigación es cuantitativa descriptiva, comparativa, correlacional y transversal. La población está representada por alumnos de cuatro escuelas del nivel medio del condado de Giurgiu, Rumania. La evaluación de la autoestima se realizó utilizando la Escala de Autoestima de Rosenberg. La actitud hacia la escuela se midió con la Escala Revisada de Evaluación de la Actitud hacia la escuela. Se utilizó un cuestionario demográfico para determinar de qué grupo familiar proviene cada estudiante. La autoestima de los estudiantes provenientes de familias biparentales es significativamente más alta que la de los alumnos de familias monoparentales. Al mismo tiempo, se ha demostrado que la autoestima de los estudiantes de secundaria se correlaciona negativamente con su edad. No hay diferencias significativas entre la actitud hacia la escuela de los alumnos provenientes de familias biparentales y la de los de familias monoparentales. Existe una correlación significativa negativa entre la actitud hacia la escuela y la edad de los alumnos y una correlación significativa positiva entre la autoestima de los estudiantes y su actitud hacia la escuela.*

*Palabras clave:* autoestima, actitud hacia la escuela, familia monoparental, familia biparental

### **Introducción**

La autoestima se relaciona con el desarrollo emocional de los jóvenes. Es importante que los jóvenes se desarrollen equilibradamente y adquieran estabilidad emocional.

Por otra parte, la actitud hacia la escuela es un campo que merece mucha atención, ya que el desarrollo intelectual y el desempeño escolar se correlacionan positivamente con las actitudes de los estudiantes hacia la escuela (Farooq y Shah, 2008). Adicionalmente, el nivel de educación se correlaciona positiva y significativamente con la calidad de vida que los jóvenes tendrán en el futuro.

Este trabajo pretende evaluar en qué medida la autoestima y la actitud

---

Abigaela Trofin, Unión Italiana de los Adventistas del Séptimo Día, Italia. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Abigaela Trofin, correo electrónico: abyaldo@libero.it

de los estudiantes hacia la escuela se ve influenciada por el tipo de familia en el que crecieron y también observar si existe una correlación entre la autoestima y la actitud de los estudiantes hacia su escuela. Se consideran las siguientes variables: autoestima, actitud hacia la escuela y tipo de estructura familiar: monoparental o biparental.

La autoestima conduce a un mayor afecto hacia los miembros del grupo y un mayor control sobre las relaciones interpersonales (Schutte et al., 2001). Este se superpone y se ve favorecido por el intento de superar la tendencia a fomentar el desarrollo del hemisferio izquierdo responsable del lenguaje y el pensamiento racional, más que el desarrollo del hemisferio derecho, relacionado con la imaginación, la orientación fenómeno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). La investigación se centra en patrones donde los procesos cognitivos, aunque de naturaleza diferente, trabajan juntos para lograr un desarrollo armonioso y equilibrado.

### **Autoestima: un concepto científico**

Aunque no hay una conceptualización única de la autoestima, se ha considerado que este es un indicador particularmente importante de la salud y el bienestar (Brown, Dutton y Cook, 2001). La autoestima ayuda a la persona a comprender y actuar con inteligencia dentro de las relaciones humanas. La investigación de la autoestima comenzó con la preocupación por el estudio de la inteligencia emocional por parte de Thorndike, quien lanza este concepto en el campo de la psicología y la sociología (Roco, 2011).

La autoestima se manifiesta por medio de estas características: adaptabilidad, asertividad, comprensión y ex-

presión de las emociones, control de las emociones, impulsividad, relación con los demás, autoimagen, automotivación, habilidades sociales, manejo del estrés, empatía, felicidad y optimismo.

### **Autoestima del adolescente**

La adolescencia se caracteriza por la transición de la infancia a la madurez y la integración en la sociedad adulta. Se dice que la adolescencia es el período del „nacimiento en la madurez” (Rousseau, 1973) con sus demandas sociales, familiares y profesionales.

En este artículo, se aborda la autoestima, que presupone valores de aprecio, honor, consideración y respeto por la propia persona, en el intento de ser percibido en su propio valor. La amplia investigación sobre las prácticas educativas de los niños sugirió que la aceptación de los padres, el interés por el niño, la franqueza, la calidez y el respeto son influencias positivas para la autoestima del adolescente (Bachman, 1970; Block, 1985; Loeb, Horst y Horton, 1980; MacCoby y Martin, 1983; Rosenberg, 1965).

Por otro lado, los adolescentes que han percibido a sus padres, y especialmente a las madres, llenos de afecto y proveedores de un cierto grado de autonomía, tienen un nivel más alto de sí mismos que los adolescentes que han percibido a sus padres fríos (Gecas y Schwalbe, 1986).

La actitud más permisiva de los padres se asoció con un mayor nivel de autoestima en los niños (Anderson y Hughes, 1989) y su percepción de la aceptación familiar se correlacionó positivamente con la autoestima (Peterson et al. 2004). El exceso de control de las adolescentes por parte de sus madres se correlaciona negativamente con la autoestima (Bush, Supple y Lash, 2004), lo

que sugiere que la contribución materna al desarrollo de la autoestima en los niños es más importante que la del padre (Litovsky y Dusek, 1985). Sin embargo, los niños cuyos padres han estado suficientemente involucrados en la vida emocional de la familia han aumentado su autoestima más que los niños con padres poco involucrados (Deutsch, Servis y Payne, 2001).

La correlación más fuerte se ha establecido entre el apoyo de los padres, por una parte, y la autoestima de los adolescentes y la frecuencia reducida de conductas inapropiadas. Esto sugiere que el apego padre-hijo crea una imagen positiva del niño a los ojos del padre y esta imagen es una referencia para el comportamiento posterior del niño (Parker y Benson, 2004).

Los resultados del estudio de Johnson y Patching (2013) indican que las diferencias en la autoevaluación de base determinan si la competencia, como fuente de autoestima, implica estrategias ambiciosas realistas o poco realistas. En general, los resultados sugieren que la relación entre la autoestima y la competencia es jerárquica y asimétrica, de modo que la competencia podría crear un buen sentido de autoestima, pero contribuiría poco si la autoestima subyacente es baja.

Los resultados de Taylor (1998) muestran que un adolescente proveniente de una familia estrechamente relacionada puede confiar en que la familia lo apoye, como una respuesta efectiva a las situaciones con las que tiene que lidiar.

La autoestima tiene una influencia fundamental en la calidad de vida y el bienestar personal. Afecta la forma de ser, de actuar en el mundo y de relacionarse (García y Troyano, 2013).

Existe una conciencia creciente de la importancia de la autoestima, porque se

reconoce que, así como un ser humano no puede alcanzar su máximo potencial sin una autoestima saludable, una sociedad cuyos miembros no se sienten apreciados, difícilmente puede llegar a ser una sociedad próspera y realizada (Branden, 2011).

Otros autores señalan que es necesario desarrollar una buena autoestima porque desempeña un papel importante en el proceso de formación de la personalidad y en el nivel de felicidad del ser humano (Ramos, 2004).

Branden (2009) informa que, cuanto más bajo sea el nivel de autoestima de una persona, más confusa, más esquiva e inapropiada será la comunicación que ella tenga con los demás, debido a su incertidumbre sobre sus propios pensamientos, y sentimientos, o por el miedo que tiene sobre la reacción de la persona. Esta situación reduce la experiencia positiva de la persona y la dirige hacia una actitud negativa hacia sí misma y un comportamiento que le impide disfrutar de sus logros y los momentos felices de la vida.

Según Hoyle, Kemis, Leary y Baldwin (1999), tener una alta autoestima presupone que la persona en cuestión está orgullosa de quién es y cómo es, se siente superior a la mayoría, siempre dispuesta a protegerse contra las amenazas que ponen en duda la imagen que ella tiene de sí misma.

## **Principales tipos de familia**

**Familia monoparental.** Iglesias de Ussel (1994) define una familia monoparental como la familia en la que viven uno o más hijos menores de edad, generalmente menores de 18 años con padres o madres solos, independientemente de la razón por la que se encuentren en esa situación.

La separación de los padres puede tener diferentes efectos en los niños, incluidos los casos en que el niño asume el papel de ser protegido, pero al mismo tiempo puede perder ese papel al convertirse en socio, confidente e incluso en el apoyo moral de los padres, lo que aumenta las responsabilidades del niño, responsabilidades que son demasiado complejas y específicas de los adultos, como las de cuidar de hermanos más pequeños (Pelcaru, 2007).

Otro efecto de la separación es que el niño queda privado del afecto de los padres, porque el progenitor tiende a pasar más tiempo en el trabajo para compensar los ingresos financieros de la familia. Este afecto, limitado por responsabilidades adicionales, puede ser reemplazado por la atención, el cuidado y el interés de los abuelos, hermanos, amigos cercanos y maestros, todos los cuales son factores de protección (Sartaj y Aslam, 2010).

**Familia biparental.** La familia biparental cuenta con ambos padres. Puede estar formado por los padres naturales del niño o puede ser una familia mixta o recuperada si los padres estaban casados y divorciados o perdieron a su pareja. Vienen con sus propios hijos al nuevo matrimonio, pero también pueden tener hijos juntos. Pueden identificarse algunos elementos característicos de este grupo familiar: los miembros están vinculados entre sí por medio de relaciones biológicas, afectivas, económicas y legalmente reguladas; los familiares conviven, teniendo un hogar común; los vínculos entre los miembros se caracterizan por un alto grado de apoyo emocional, emocional y material.

La familia biparental es la familia que establece lazos familiares más estrechos y definidos, incluidos padres e hijos, que generalmente viven juntos en

la misma casa sin otros familiares. Está compuesto por dos adultos, que actúan como padres, y sus descendientes (Sánchez Ramos, 2011).

La familia biparental puede estar formada por padres que comparten sus hijos, que provienen de esta relación única, o se puede hablar de familias biparentales reconstituidas. En países donde hay un alto índice de divorcio, se habla cada vez más de familias reunidas, es decir, uniones conyugales establecidas después del divorcio de uno o ambos miembros, donde uno o ambos tienen hijos con parejas anteriores. En estos países, este tipo de familia es la forma innovadora más estrechamente relacionada con el modelo tradicional (Meler, 2008).

**Familia reconstituida.** En la familia reconstituida los adultos forman una nueva familia a la que, al menos uno, trae a un niño de una relación anterior. También se puede hablar de una unión libre en la que al menos uno de sus miembros tiene hijos de la relación anterior. Puede incluir hijos de una, dos o más relaciones anteriores. El otro padre puede o no entrar en contacto con ellos. Esta es una familia donde una sola pareja con hijos forma una nueva relación, donde la nueva pareja puede o no tener hijos propios. El nuevo socio puede ser una persona soltera, divorciada o viuda (Sánchez Ramos, 2011). En las familias reconstruidas, la entrada del nuevo socio del padre residente ocasiona, a corto plazo, un aumento del estrés en la vida del hijo del adolescente (McLanahan y Percheski, 2008).

La familia reconstituida se enfrenta a una serie de dificultades que deberán superar y que provienen de pérdidas sufridas antes de su formación. Entre los obstáculos o problemas más comunes que

enfrentan las familias reconstituidas, se halla la no aceptación por parte del niño del padrastro, simplemente porque lo percibe como „reemplazando al natural”. Esta no aceptación suele ir acompañada de sentimientos de rechazo, ira, odio y celos. Estos sentimientos son muy naturales en la niñez, pero pueden disminuir con el tiempo. Pueden contribuir a agravar esta situación las actitudes o los errores de comportamiento de los padres, tales como la devaluación de los padrastros frente a los hijos, la privación del derecho a educar o cuidar al niño y las técnicas duras, difíciles o simplemente diferentes que adopta el padrastro frente a los niños. El niño puede pensar que el padre natural le presta menos atención y amor después del matrimonio, especialmente si el padre no explica la diferencia entre el amor parental y el conyugal.

En general, las familias reconstituidas tienen problemas en tres áreas: (a) mayor control y supervisión de los padres, (b) pérdida o reducción del contacto y comunicación con el padre no residente, y (c) posibilidad de vivir y sentir las tensiones entre las diversas figuras parentales (Biblarz, Raftery y Bucur, 1997). Sin embargo, a largo plazo, vivir en una familia reconstruida suele ser positivo para el rendimiento académico del niño (Wagmiller, Gershoff, Veliz y Clements, 2010).

**Tipo de familia y autoestima.** La influencia de una familia funcional en los niños es fuerte, reduciendo sus conductas de riesgo, antisociales o de autoestima (Davis, Kerr y Robinson Kurpius, 2003; Snir, 2009). La mayoría de los estudios han revelado la asociación entre la separación de los padres resultante en familias monoparentales y los resultados de salud a largo plazo entre

los hijos. Los estudios en familias monoparentales muestran que hay mayor probabilidad de que los hijos sufran resultados negativos de salud mental y una baja autoestima en la madurez. Así mismo, la falta del padre en las familias monoparentales puede tener graves consecuencias en su conducta, razón por la que los niños son más propensos a la delincuencia (Amato y Sobolewski, 2001; Cherlin, Chase-Lansdale y McRae, 1998; Gilman, Kawachi, Fitzmaurice y Buka, 2003).

### **Actitud hacia la escuela**

Las actitudes hacia la escuela no varían significativamente según el nivel socioeconómico de los padres y compañeros de clase, pero se correlacionan positiva y significativamente con el nivel académico de los padres y los recursos educativos y culturales de la familia. Los estudiantes cuyos padres tienen formación académica manifiestan una mejor actitud hacia la escuela que los estudiantes con padres que tienen una educación promedio o no tienen educación. Esto es igualmente cierto para padres como para madres (Krüger et al., 2015; Sarrato, 2012).

Las diferencias en el nivel socioeconómico de los padres no determinan las diferencias en las actitudes de los estudiantes hacia la escuela, pero se puede observar una correlación positiva significativa entre la participación de los padres en el proceso educativo y las actitudes de los alumnos hacia la escuela (Kutlu, Gökdere y Akkanat, 2015).

Otros estudios han mostrado que las actitudes de los estudiantes hacia la escuela dependen en gran medida de la actitud y el interés de los padres hacia la escuela. Si los padres tienen una actitud positiva, inspirarán esta actitud a

los niños, y si su actitud es negativa, influirán negativamente sobre la actitud de los niños (Mombourquette, 2007).

Con el aumento de la edad, la satisfacción y la actitud hacia la escuela disminuyen significativamente (Sarrato, 2012). Así mismo, las actitudes hacia la escuela son más altas al comienzo del año escolar y disminuyen gradualmente a medida que este avanza (Flanders et al., 1968). Otros estudios han mostrado que las actitudes hacia la escuela son más positivas hoy que hace unas décadas (Holfve-Sabel, 2006).

En el proceso educativo, la actitud hacia la escuela se correlaciona más fuertemente con el clima socio-afectivo observado en la relación entre el estudiante y el maestro (Krüger et al., 2015). Otros resultados muestran que una actitud negativa hacia la escuela y una subestimación de los estudios se correlacionan positivamente con la violencia escolar (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno, 2008). Por otro lado, la actitud hacia la escuela se correlaciona negativamente con la aparición del agotamiento escolar y el clima escolar negativo (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen y Jokela, 2008).

Las actitudes hacia la escuela dependen de los métodos de enseñanza del profesor y de las condiciones de aprendizaje (Farooq y Shah, 2008). Se correlacionan positivamente con las estrategias basadas en la cooperación en lugar de las estrategias basadas en la competencia (Akinbobola, 2009). La actitud hacia la escuela se correlaciona positivamente con la asistencia y el éxito en el aula, dependiendo de la familia de la que provenga (Farooq y Shah, 2008).

En los niños más pequeños, la actitud hacia la escuela depende de la clase

y la forma en que está decorada, los materiales didácticos, los patios de recreo, etc. y de la motivación para obtener buenas calificaciones y ser apreciados por la familia (Sa'di, 2001). En los alumnos mayores, la actitud hacia la escuela está determinada por su percepción de la importancia de las lecciones aprendidas para el futuro (McCoach, 2002).

El uso de los servicios de redes sociales en el proceso de enseñanza se ha considerado beneficioso para el aprendizaje de los alumnos. Un estudio en Corea del Sur ha demostrado que el uso de los servicios de redes sociales en el proceso de enseñanza ha mejorado significativamente las actitudes de los estudiantes hacia la escuela (Park, Cha, Lim y Jung, 2014).

En la escuela, el comportamiento agresivo de los estudiantes se relaciona con un bajo nivel de participación académica, una actitud negativa hacia la escuela, conflictos con los colegas y el maestro, sentimientos de depresión y soledad, así como un bajo nivel de autoestima. La actitud hacia la escuela correlaciona aspectos positivos con la autoestima. Cuanto más alto es el nivel de autoestima, más positiva o más alta es la actitud hacia la escuela (Estévez, Jiménez y Moreno, 2018).

Esta investigación tiene tres preguntas: ¿existen diferencias significativas de autoestima entre los estudiantes que crecen en familias biparentales y los que lo hacen en familias monoparentales?, ¿existen diferencias significativas de actitudes hacia la escuela entre los alumnos que crecen en familias biparentales y los que lo hacen en familias monoparentales? y ¿existe una correlación significativa entre la autoestima de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela?

## Metodología

### Tipo de investigación

Este estudio es un estudio cuantitativo, descriptivo, comparativo, correlacional y transversal. Los sujetos se examinaron en un momento dado, los instrumentos se aplicaron en un solo paso.

### Participantes

Participaron del estudio 110 alumnos, 36 niños y 74 niñas de segundo y séptimo grados, matriculados en cuatro escuelas del condado de Giurgiu, Rumania.

### Instrumentos

Para investigar la autoestima, se administró la Escala de Autoestima de Rosenberg. Para la actitud hacia la escuela, se utilizó la Escala Revisada de Evaluación de la Actitud Escolar. Para poder evaluar el tipo de familia de origen, se utilizó un cuestionario de cuatro preguntas.

**Escala de Autoestima de Rosenberg.** Es la herramienta más utilizada para medir la autoestima en estudios de investigación. Comprende 10 ítems que utilizan una escala Likert con cuatro opciones dispuestas desde el *acuerdo total* (4) hasta el *desacuerdo total* (1). La escala de Rosenberg tiene una puntuación de validación fuerte: la correlación test-retest es .82 y la consistencia interna de .77. La escala se compone de cinco ítems con puntuación directa y cinco ítems con puntuación invertida (3, 5, 8, 9, 10). El puntaje que se otorga por cada ítem varía entre 1 y 4 puntos. La puntuación final se obtiene sumando los puntos obtenidos en los 10 ítems. La puntuación mínima es de 10, lo que significa una autoestima muy baja, y la puntuación máxima es de 40, lo que significa una autoestima muy alta.

### Encuesta de Evaluación de Actitud

**Escolar Revisada.** Esta herramienta fue desarrollada y validada por McCoach (2002) y fue utilizada con el permiso del autor. La herramienta se ha traducido y validado en rumano en un trabajo que estudia la relación entre el clima familiar y la actitud hacia la escuela y la relación entre los estilos de crianza y la actitud hacia la escuela (Abrudan, 2016). El instrumento también ha sido ligeramente modificado y adaptado para el rumano por la autora de este estudio. De la escala de Likert del 1 al 7, se eliminó el nivel 4, que en la herramienta original corresponde a la declaración: „ni de acuerdo ni en desacuerdo” para eliminar el nivel de neutralidad (Popa, 2011).

Este instrumento ha sido traducido y validado en varios idiomas, incluyendo traducción y validación en español (Miñano Pérez, Castejón y Gilar-Corbi, 2014). Se compone de 35 ítems, en una escala Likert de seis puntos: *totalmente desacuerdo* (1), *desacuerdo* (2), *ligero desacuerdo* (3), *ligero acuerdo* (4), *de acuerdo* (5) y *totalmente de acuerdo* (6). Las 35 afirmaciones se refieren a autopercepción académica, actitudes hacia los profesores y la clase, actitud hacia la escuela, importancia dada a los objetivos, motivación y autoestima. El cuestionario tiene un coeficiente alfa de .9431.

**Estructura familiar.** La variable de familia monoparental/biparental se obtuvo mediante un cuestionario de tres ítems.

### Análisis

Para las dos primeras preguntas de investigación, se usó la prueba *t* de student para grupos independientes y, para la tercera, se usó el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

**Resultados**

La Tabla 1 muestra el estado familiar (ver Tabla 1) de los participantes. La mayoría de los estudiantes tenían a sus padres juntos; es decir, 89 alumnos (80.9%), en tanto 21 alumnos pertenecían a familias monoparentales (19.1%).

Tabla 1  
*Distribución de participantes por su estado familiar*

Situación de los padres	n	%
Padres juntos	89	80.9
Padres divorciados	15	13.6
Padres separados	4	3.6
Madre fallecida	1	0.9
Padre fallecido	1	0.9
Total	110	100.0

**Confiabilidad de los instrumentos**

Aunque la Escala de Autoestima de Rosenberg fue traducida y validada en rumano, se realizó un análisis de confiabilidad de la herramienta utilizando los datos recopilados en esta investigación. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .798.

La Escala Revisada de Evaluación de la Actitud Escolar también fue traducida y validada en rumano. Los niveles de confiabilidad de cada una de las dimensiones se obtuvieron mediante los siguientes coeficientes medidos por el alfa de Cronbach: autoestima, .798; actitud hacia la escuela, .955; autopercepción, .872; actitud hacia los profesores y la clase, .851 y actitud hacia la escuela, .868.

**Análisis comparativo**

Se observó una diferencia significativa entre la autoestima de los estudiantes provenientes de familias biparentales y la de los provenientes de familias mono-

parentales ( $t(24.248) = 4.575, p = .000$ ). Los estudiantes provenientes de familias biparentales registran una autoestima media de 33.16 ( $DE = 3.391$ ), mientras que los estudiantes de familias monoparentales tienen una autoestima media de 27.76 ( $DE = 5.147$ ). Como puede observarse, los estudiantes provenientes de familias biparentales tienen un promedio de autoestima significativamente más alto que los de familias monoparentales.

No se observaron diferencias significativas de actitud hacia la escuela entre adolescentes provenientes de familias biparental y de familias monoparentales ( $t(108) = 1.023, p = .309$ ). Los estudiantes provenientes de familias biparentales tienen una actitud media hacia la escuela de 4.995 ( $DE = .7300$ ), mientras que los alumnos de familias monoparentales tienen una actitud media hacia la escuela de 4.805 ( $DE = .894$ ).

**Análisis correlacional**

Se obtuvo una correlación significativa positiva entre la autoestima y la actitud de los estudiantes hacia la escuela ( $r = .482, p = .000$ ). Esto significa que cuanto mayor sea la autoestima de los estudiantes, más positiva será su actitud hacia su escuela. Inversamente, cuanto más baja sea la autoestima, la actitud hacia la escuela tendrá un nivel más bajo.

Cuando se realizó un análisis de correlación entre la autoestima y las cinco sub-variables de actitud hacia la escuela, se obtuvieron correlaciones significativas con las cinco subvariables. La autopercepción académica mostró una correlación positiva con la autoestima ( $r = .495, p = .000$ ). Esto significa que cuando la autoestima aumenta, el nivel de autoaceptación académica es mayor.

La actitud hacia los maestros y la clase mostró una correlación directa o positiva

con la autoestima ( $r = .323, p = .001$ ). Esto significa que cuando la autoestima aumenta, las actitudes hacia los maestros y la clase tiene un nivel más alto.

Se observó una correlación positiva entre la autoestima y la actitud específica hacia la escuela ( $r = .350, p = .000$ ). Esto significa que, cuando la autoestima crece, también lo hace la actitud específica hacia la escuela.

La importancia otorgada a los objetivos mostró una correlación positiva con la autoestima ( $r = .387, p = .001$ ). Es notable que, cuando la autoestima aumenta, la importancia conferida a los objetivos es mayor.

Se observó una correlación positiva entre la autoestima y la motivación y la autorregulación ( $r = .424, p = .000$ ). Esto significa que, cuando aumenta la autoestima, aumentan la motivación y la autorregulación. En suma, la autoestima se correlaciona positiva y significativamente con la puntuación general de actitud hacia la escuela y también con cada una de sus subvariables.

### **Análisis adicionales**

**Autoestima y género.** Cuando se aplicó la prueba *t* para muestras independientes y se realizó una comparación entre la autoestima media de las niñas y la de los niños, los resultados del análisis muestran que no hay una diferencia significativa de autoestima entre los géneros ( $t(108) = -.731, p = .466$ ). Las niñas mostraron una autoestima media de 32.34 ( $DE = 4.304$ ) y los niños una de 31.69 ( $DE = 4.387$ ).

**Actitud hacia la escuela y género.** Hay una diferencia significativa entre la actitud media hacia la escuela de las niñas y la de niños ( $t(108) = -3.428, p = .001$ ). Las niñas tienen una actitud promedio hacia la escuela significativa-

mente más alta ( $M = 5.12, DE = .676$ ) que los niños ( $M = 4.62, DE = .827$ ). Lo mismo se observa en cada una de las subdimensiones de la escala actitudinal.

Existe una diferencia significativa entre el promedio de la autopercepción académica de las niñas y el promedio de la autopercepción académica de los niños ( $t(108) = -2.793, p = .006$ ). Las niñas tienen un promedio de autopercepción académica significativamente más alto ( $M = 5.04, DE = .843$ ) que los niños ( $M = 4.55, DE = .918$ ).

Igualmente se observó una diferencia significativa de actitud media hacia los maestros y la clase entre las niñas y los niños ( $t(108) = -2.440, p = .016$ ). Las niñas mostraron una actitud hacia los maestros y la clase significativamente más alta ( $M = 5.21, DE = .764$ ) que los niños ( $M = 4.80, DE = .936$ ).

Respecto de la actitud específica hacia la escuela, se observó igualmente una diferencia significativa entre niñas y niños ( $t(108) = -2.883, p = .005$ ). Las niñas mostraron una actitud específica hacia la escuela significativamente más alta ( $M = 5.18, DE = .896$ ) que los niños ( $M = 4.61, DE = 1.116$ ).

En la subescala importancia conferida a los objetivos, se observó una diferencia significativa entre el promedio de las niñas y el de los niños ( $t(53.560) = -2.684, p = .010$ ). Las niñas tienen un promedio significativamente más alto ( $M = 5.54, DE = .541$ ) que los niños ( $M = 5.16, DE = .746$ ).

Por último, en la subescala motivación y autorregulación, se observó una diferencia significativa entre el promedio de las niñas y el de los niños ( $t(53.767) = -2.656, p = .010$ ). Las niñas tienen un promedio significativamente más alto ( $M = 4.84, DE = .933$ ) que los niños ( $M = 4.21, DE = 1.278$ ).

**Autoestima y edad.** Hay una correlación significativa entre las dos variables. El coeficiente  $r$  de Pearson indica una correlación negativa con la edad ( $r = -.318, p = .001$ ). A medida que la edad de los estudiantes aumenta, su autoestima disminuye.

**Actitud hacia la escuela y edad.** Existe una correlación significativa entre la actitud hacia la escuela en general y la edad de los estudiantes. El coeficiente  $r$  de Pearson indica una correlación negativa con la edad ( $r = -.473, p = .000$ ). A medida que la edad de los alumnos aumenta, su actitud hacia la escuela disminuye. Esto también se observa en las correlaciones entre las puntuaciones de cada subescala con la edad. La autopercepción académica muestra una correlación significativa negativa con la edad ( $r = -.362, p = .000$ ). Lo mismo ocurrió con la actitud hacia los maestros y la clase ( $r = -.398, p = .000$ ), la actitud específica hacia la escuela ( $r = -.419, p = .000$ ), la importancia atribuida a los objetivos ( $r = -.376, p = .000$ ) y la motivación y la autorregulación.

### Discusión

Estos resultados son consistentes con los estudios de la literatura. En general, la gran mayoría de los estudios realizados en esta área muestran que la autoestima de los niños y jóvenes que crecen en familias biparentales funcionales es significativamente mayor que la autoestima de los niños y jóvenes que crecen en familias monoparentales y no tienen el apoyo emocional de ambos padres (Browne et al., 2002).

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la autoestima de niños y jóvenes. Todo esto muestra que la aceptación de los padres, el interés por el niño, la apertura, la calidez afectiva y

el respeto son influencias positivas para aumentar la autoestima del adolescente (Bachman, 1970; Block, 1985; Loeb et al., 1980; Maccoby y Martin, 1983; Rosenberg, 1965). Estas características están presentes en las familias funcionales de dos padres y faltan en muchas de las familias monoparentales.

Otra explicación de la dinámica que existe en una familia monoparental es que el niño se ve privado del afecto de los padres, ya que el progenitor tiende a pasar más tiempo en el trabajo para compensar los ingresos financieros de la familia (Sartaj y Aslam, 2010). Este fenómeno es común en familias monoparentales, pero también se puede encontrar en familias de dos padres donde los padres tienen una dependencia laboral. Los jóvenes que crecen en familias donde los padres dependen del trabajo tienen una autoestima más baja que cuando los padres están más relajados y no tienen este problema (Lehaci 2012).

La correlación más fuerte se estableció entre el apoyo de los padres, por un lado, la autoestima del adolescente y la frecuencia reducida de conductas inapropiadas (Parker y Benson, 2004). En las familias monoparentales donde el apoyo parental se reduce a una persona, es normal que la autoestima del niño sea más frágil.

Se puede ver que no hay una diferencia significativa en la autoestima según el género. Este hallazgo está de acuerdo con resultados reportados en otros estudios en la literatura, donde no encontraron diferencias significativas de autoestima entre los géneros.

Los análisis realizados en esta investigación mostraron una correlación inversa entre la autoestima y la edad. Esto puede explicarse por el hecho de

que, a medida que los estudiantes crecen y llegan a la adolescencia, adoptan nuevos parámetros de autoevaluación y otros puntos de vista que ahora vienen en el contexto de un entorno social más amplio. En este contexto, la autoestima de los estudiantes disminuye a medida que crecen y alcanzan la adolescencia, ya que los estudiantes encuestados se hallaban en un rango de edad de entre ocho y dieciséis años.

No se encontraron diferencias significativas de actitudes hacia la escuela entre los participantes agrupados según su tipo de familia. La actitud hacia la escuela de los alumnos de familias biparentales es ligeramente más favorable que la de los alumnos de familias monoparentales, pero esta diferencia no alcanza un nivel de significación estadística. Estos resultados parecen ser normales, ya que el clima en la escuela no necesariamente está muy relacionado con el clima familiar.

Cuando el clima familiar está relacionado con el clima escolar y los padres participan en el proceso educativo, se ha observado que la actitud de los estudiantes hacia la escuela es significativamente mejor (Krüger et al., 2015; Kutlu et al., 2015; Mombourquette, 2007; Sarrato, 2012). Si las madres o los padres de familias monoparentales cuentan con formación académica, o incluso si no cuentan con ella pero están muy involucrados en el proceso de desarrollo intelectual de sus hijos, la actitud hacia la escuela de estos últimos es mucho más favorable.

Cuando la edad de los alumnos aumenta, su actitud hacia la escuela disminuye. Estos resultados están en línea con otras investigaciones (Abrudan, 2016).

Cuanto mayor es la autoestima de los estudiantes, más positiva es su actitud hacia la escuela. Estos hallazgos están

de acuerdo con otras investigaciones que han demostrado una correlación positiva y significativa entre la autoestima de los estudiantes y su actitud hacia su escuela (Estévez et al., 2018). Esta correlación positiva puede explicarse por el hecho de que, a medida que los estudiantes crecen y entran en la adolescencia, su autoestima se refiere no solo al entorno familiar, sino también a otros factores, como las relaciones de amistad, el entorno escolar y social en el que encuentran un desarrollo permanente. De esta manera, la autoestima llega a estar significativamente relacionada con la escuela, el rendimiento escolar y, obviamente, con la actitud hacia la escuela (Brown y Dutton, 1993).

Se puede observar una vez más la importancia de una familia biparental funcional en la que los padres asumen y cumplen su función, no solo para garantizar el crecimiento y el desarrollo físico e intelectual de los niños, sino también su desarrollo emocional, al brindarles un apoyo adecuado que les permita el desarrollo de una autoestima positiva, de modo que les permita funcionar mejor en todas las áreas de la vida adolescente hasta alcanzar la edad adulta.

El número de divorcios está aumentando en cada cultura y en cada país. Esta situación conduce lógicamente al aumento del número de familias monoparentales e implícitamente el número de niños, estudiantes y jóvenes que viven esa experiencia. Los estudios muestran muy claramente que la autoestima y el desarrollo psicoemocional son más favorables en familias biparentales o incluso en familias reconstituidas. Parece que esta situación en la que la familia funcional biparental está cada vez menos presente favorece la aparición en el futuro de generaciones que tendrán cada vez más problemas de salud emocional.

Como la autoestima está fuertemente relacionada con el nivel de felicidad y satisfacción en la vida, es importante lanzar una señal de alarma sobre la importancia de la familia en el desarrollo y la formación de la sociedad. Mientras más familias funcionales tenga una nación, menos problemas emocionales tendrán sus miembros. Los estudios científicos y las conclusiones de la investigación están totalmente de acuerdo con la famosa frase de White (2010): „El bienestar de la sociedad, el éxito de la iglesia, la prosperidad de la nación, todo depende de la influencia del hogar” (p. 5).

Con todo, los estudios han mostrado que las actitudes escolares de los estudiantes están fuertemente influenciadas por la participación de los padres en el proceso educativo, ya sea que se trate de un padre solo o de una familia biparental (Krüger et al., 2015; Kutlu et al., 2015; Mombourquette, 2007; Sarrato, 2012).

### Referencias

- Abrudan, C. (2016). *Stilurile parentale și atitudinea adolescenților față de școală* (Teză de maestrie). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Akinbobola, A. O. (2009). Enhancing students' attitude towards Nigerian senior secondary school physics through the use of cooperative, competitive and individualistic learning strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1-9. doi:10.14221/ajte.2009v34n1.1
- Amato, P. R. y Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adults children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66(6), 900-921. doi:10.2307/3088878
- Anderson, M. y Hughes, H. M. (1989). Parenting attitudes and self-esteem of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 463-465. doi:10.1080/00221325.1989.9914615
- Bachman, J. B. (1970). *Youth in transition: The impact of family background and intelligence on tenth grade boys*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, Institute for Social Research.
- Biblarz, T. J., Raftery, A. E. y Bucur, A. (1997). Family structure and social mobility. *Social Forces*, 75(4), 1319-1341. doi:10.1037/2580673
- Block, J. (1985 octombrie). *Some relationships regarding the emanating from the Block and Block longitudinal study*. Ponencia presentada en la SSRC Conference, Palo Alto, CA.
- Branden, N. (2009). *Cómo mejorar su autoestima*. México: Paidós.
- Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J. D. y Dutton, K. A., (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 421-430. doi:10.1037/0022-33514.643.3.421
- Brown, J. D., Dutton, K. A. y Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615-631. doi:10.1080/02699930143000004
- Browne, K. D., Cartana, C., Momeu, L., Păunescu, G., Petre, N. y Tokay, R. (2002). *Copilul abuzat și neglijat în familie studiu național 2000*. București: ANPCA, OMS, Banca Mondială.
- Bush, K. R., Supple, A. J. y Lash, S. B. (2004). Mexican adolescents' perceptions of parental behaviors and authority as predictors of their self-esteem and sense of familism. *Marriage and Family Review*, 36(2), 35-42. doi:10.1300/5002v36n01\_03
- Cherlin, A. J., Chase-Lansdale, P. L. y McRae, C. (1998). Effects of parental divorce on mental health throughout the life course. *American Sociological Review*, 63, 239-249. doi:10.2307/2657325.
- Davis, T. L., Kerr, B. A. y Robinson Kurpius, S. E. (2003). Meaning, purpose, and religiosity in at-risk youth: The relationship between anxiety and spirituality. *Journal of Psychology and Theology*, 31(4), 356-365. doi:10.1177/009164710303100406
- Deutsch, F. M., Servis, L. J. y Payne, J. D. (2001). Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues*, 22(8), 1000-1024. doi:10.1177/0192551301022008003
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Farooq, M. S. y Shah, S. Z. U. (2008). Students attitude towards mathematics. *Pakistan Economic and Social Review*, 46(1), 75-83.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.

- Flanders, N. A., Morrison, B. M. y Brode, E. L. (1968). Changes in pupil attitudes during the school year. *Journal of Educational Psychology*, 59(5), 334-338. doi:10.1037/h0026222
- García, A. J. y Troyano, Y. (2013). Percepción de autoestima en personas mayores que realizan o no actividad física-deportiva. *Escritos de Psicología*, 6(2), 35-41.
- Gecas, V. y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and Family*, 48(1), 37-46. doi:10.2307/352226
- Gilman, S. E., Kawachi, I., Fitzmaurice, G. M. y Buka, S. L. (2003). Family disruption in childhood and risk of adult depression. *American Journal of Psychiatry*, 160, 939-946. doi:10.1176/appi.ajp.160.5.939
- Hoyle, R. H., Kemis, M. K. Leary, M. R. y Baldwin, M. W. (1999). *Selfhood, identity, esteem, regulation*. Boulder, CO: Westview Press.
- Holfve-Sabel, M. A. (2006). A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. *Educational Research*, 48(1), 55-75. doi:10.1080/00131880500498446
- Iglesias de Ussel, J. (1994, octubre). *Las familias monoparentales en España: problemas de definición y alcance*, Document prezentat în Simposium Internațional sobre la figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Johnson, M. y Patching, G. R. (2013). Self-esteem dynamics regulate the effects of feedback on ambition. *Individual Differences Research*, 11(2), 44-58.
- Kutlu, N., Gökdere, M. y Akkanat, Ç. (2015, februarie). *Gifted children's parent's involvement level and their attitude towards regular school*. Documento presentado en la Multidisciplinary Academic Conference, Praga, República Checa.
- Krüger, N., Formichella, M. M. y Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35. doi:10.104438/1988-592X-RE-2015-367-281
- Lehaci, C. F. (2012). *Stima de sine a părinților și dependența de muncă a copiilor lor* (Teză de maestrie). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Loeb, R. L., Horst, L. y Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 205-217.
- Litovsky, V. G. y Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), 373-378. doi:10.1007/BF02138833
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martinez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77. doi:10.1037/t03399-000
- McLanahan, S. y Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 257-276. doi:10.1146/annurev.soc.34.040507.134549
- Meler, I. B. (2008). Las familias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 12(1), 158-188.
- Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance and attitude toward school* (Teză de doctorat). De la baza de date ProQuest Dissertations on Theses. (UMI No 3258727)
- Naciones Unidas. (1994): Familias: tipos y funciones. En *Materiales de Trabajo, Infancia y Familia*, n°12 (pp. 15). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Centro de Estudios del Menor.
- Park, S. Y., Cha, S. B., Lim, K. y Jung, S. H. (2014). The relationship between university student learning outcomes and participation in social network services, social acceptance and attitude towards school life. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 97-111. doi:10.1111/bjet.12013
- Parker, S. J. y Benson, J. M. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 59-530.
- Pelcaru, M. A. (2007). *Tipul familiei și comportamentul deviant juvenil* (Teză de maestrie). Universitatea București, România.
- Peterson, G. W., Cobas, J. A., Bush, K. R., Supple, A. y Wilson, S. M. (2004). Parent-youth relationships and the self-esteem of chinese adolescents: Collectivism versus individualism. *Marriage and Family Review*, 36, 173-180. doi:10.1300/J002v36n03:090

- Ramos, M. G. (2004). Valores y autoestima: conociéndose a sí mismo en un mundo de otro. *Revista Educación en Valores*, 1(1). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-2.pdf>
- Roco, M. (2011). *Creativitatea și inteligența emoțională*. București: Polirom.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emile sau despre educație*, București: Didactică y Pedagogică.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. y Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
- Sánchez Ramos, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para los niños as adolescentes y familias en situaciones de riesgo: Los centros de día de atención a menores* (Tezã de doctorat). Universidad de Granada, Granada, España.
- Sarrato, C. S. (2012). *Factores psicosociales en el riesgo de fracaso escolar: el contexto social en el rendimiento académico* (Tezã de doctorat). Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha, España.
- Sartaj, B. y Aslam, N. (2010). Role of authoritative and authoritarian parenting in home, health and emotional adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20(1), 47-66.
- Schutte, N. S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., . . . Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. doi:10.1080/0022450109600569
- Snir, R. y Harpaz, I. (2009). Cross-cultural differences concerning heavy work investment. *Cross-Cultural Research*, 43(4), 309-319. doi:10.1177/1069397109336988
- Taylor, W. J. (1998). Gifted adolescents and the balanced family concept. *Info*, 1(1), 5-26.
- Wagmiller, R. L., Gershoff, E., Veliz, P. y Clements, M. (2010). Does children's academic achievement improve when single mothers marry? *Sociology of Education*, 83(3), 201-226. doi:10.1177/0038040710375686
- White, E. (2010). *Căminul adventist*. București: Viață y Sănătate.

## LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA EL DOCENTE COMO TUTOR

Juan Adolfo Ruiz Dyck

*Escuela Preparatoria Ignacio Carrillo Franco, México*

Reseña bibliográfica

### Introducción

La tutoría, para Molina García (2014), es una función del docente que ha figurado desde épocas remotas en los trabajos y pensamientos de Platón, Sócrates o Confucio. Incluso los maestros en épocas pasadas aconsejaban a los estudiantes en diferentes asuntos (Fernández Barberis y Escribano Ródenas, 2016) y por casi 100 años la tutoría permaneció activa en unos cuantos lugares del mundo. Sin embargo, el concepto de tutoría fue formalizado poco después de que Levinson y Roche realizaron, con profundo interés, varias investigaciones relacionadas a la tutoría, de las cuales publicaron hallazgos, demostrando la relación entre tener un tutor y el éxito estudiantil. Debido a sus trabajos, varias ciencias brindaron, de forma gradual, la importancia adecuada a la tutoría en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Molina García, 2014), convirtiéndose con el tiempo en una práctica generalizada que cobra cada vez mayor importancia (García López, Cuevas Salazar, Vales García y Cruz Medina, 2012).

---

Juan Adolfo Ruiz Dyck, Escuela Preparatoria Ignacio Carrillo Franco, Montemorelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Juan Adolfo Ruiz Dyck, correo electrónico: jaruiz@um.edu.mx

Actualmente, organizaciones internacionales y nacionales promueven la tutoría como una estrategia educativa clave para las escuelas, ya que asegura a largo plazo la formación integral de los estudiantes (Molina García, 2014; Salomón Cruz, Castillo Orueta y Córdoba Hernández, 2016; Sánchez Rosado, Paz Gómez, Ancona Alcocer, Muñoz Aparicio y Navarrete Torres, 2015). En la mayoría de los países de Europa, en Canadá y Estados Unidos, los departamentos de tutoría en las universidades constituyen instancias de gran importancia, porque la tutoría es una forma de trabajo que ayuda a aumentar la calidad académica. Pero para mantener un nivel alto es importante generar más acciones dirigidas al aprovechamiento del estudiante (Herrera Rodríguez, 2017).

Hay varios conceptos de tutoría en el mundo. En las universidades anglosajonas se persigue la educación individualizada, procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina (García Pérez, 2010). En México, la tutoría es un acompañamiento y atención personalizada del docente hacia el alumno, que favorece su adaptación al ambiente universitario, su formación y el logro de los

objetivos académicos (Salomón Cruz et al., 2016).

En este sentido, existe diversidad en la aplicación de la actividad tutorial por país y también por institución, lo que genera diferencias de opiniones con respecto a las funciones de los mentores en el proceso tutorial. En un contexto general, los tutores tienen cuatro funciones principales, las cuales son crear un ambiente de aprendizaje solidario, gestionar un proceso de aprendizaje individual, propiciar el desarrollo del empoderamiento de los atributos profesionales y lograr una mejora en las habilidades profesionales (Cervera Gasch et al., 2017). Sin embargo, cada institución educativa tiene la necesidad de adaptar las funciones tutoriales a las condiciones institucionales, como es su historia, su modelo curricular, su planta docente y sus recursos humanos, entre otros. Así se elaborará un programa de tutoría completo y relevante al cual se le realizarán mejoras periódicamente (Herrera Rodríguez, 2017).

Actualmente, la educación en México, como en la mayoría de los países del mundo, está en una etapa de cambio de perspectiva. Se introduce un nuevo enfoque educativo, centrado en el aprendizaje del estudiante, que se forma por competencias y donde el trabajo académico es considerado como un proceso. No solo los elementos que conforman los procesos se han modificado, sino la dinámica de los procesos. Es decir, la relación docente-alumno es de colaboración y cooperación, para construir de forma activa el conocimiento que llevará al estudiante a la etapa profesional (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2014; López Martín, González Villanueva y Velasco Quintana, 2013).

Bajo esta nueva perspectiva, la tu-

toría se considera como instrucción y guía de un estudiante por un tutor, en un proceso de aprendizaje uno a uno o en un grupo reducido de alumnos por parte de los académicos competentes y formados para esta función, quienes se apoyan de manera conceptual en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza. Este proceso de guía es de tipo académico, para mejorar el rendimiento escolar, solucionar los problemas escolares y promover hábitos de estudio, de trabajo, de reflexión y de convivencia social (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2014; Sánchez Rosado et al., 2015).

Sin embargo, una tutoría centrada en los procesos de aprendizaje, que provee a los estudiantes el apoyo para facilitarles un desarrollo cognitivo adecuado, comprende la importancia de guardar el equilibrio entre los aspectos cognitivos, afectivos y personales de los estudiantes (Molina García, 2014). En otras palabras, la tutoría debe figurar como un programa institucional en el ámbito educativo de forma permanente, en cualquiera de sus distintas formas (académica, personal y profesional) y manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales), todas ellas complementarias entre sí (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Fernández-Saliner Miguel, 2014; Pérez Cusó, Martínez Clares y Martínez Juárez, 2015).

En definitiva, la tutoría es una estrategia clave para las instituciones de educación superior latinoamericanas. Por lo tanto, buscan mejorar cada aspecto del modelo educativo actual, adoptando nuevos estándares internacionales. Para ello, es importante que se consideren cada uno de los aspectos en la actividad tutorial en las escuelas preparatorias e instituciones de educación superior. En la presente investigación se abordaron

las capacidades docentes para la tutoría, considerando su influencia en la satisfacción con el programa de tutoría por parte de los estudiantes (Borgobello y Peralta, 2008; Sánchez Rosado et al., 2015; Serrano Gallardo et al., 2016).

### **Tutoría educativa universitaria**

Las universidades latinoamericanas están experimentando continuos cambios (Montánchez Torres y Martínez Suárez, 2017). Algunos de ellos son los siguientes: (a) una transformación del propio escenario a merced de los cambios políticos, sociales y económicos, (b) una estructura dinámica y organizativa y (c) un sentido que da formación en la universidad, con los dilemas y contradicciones que tiene para cumplir su misión. Esto repercute en los estudiantes, quienes también están expuestos a diferentes problemáticas. Un individuo pasa por la acción formativa de las escuelas. Durante ese tiempo, necesita un servicio que le brinde orientación con respecto a varias situaciones de origen social, psicológico, religioso y tecnológico que contribuyan a su desarrollo integral (Niño Arteaga, Mendoza Saucedo y Méndez Pineda, 2013).

La tutoría es una actividad pedagógico-formativa para el desarrollo del plano académico y profesional de los estudiantes, en un proceso de apoyo personalizado para la optimización de su rendimiento académico y el acceso al mundo laboral. Es una práctica pedagógico-profesional, donde un maestro u orientador hace una contribución al aprendiz para que este desarrolle cierto tipo de potencialidades y habilidades específicas, en su mayoría de naturaleza formativa. Hay estudios que demuestran cómo los estudiantes mejoran el rendimiento académico y los hábitos de trabajo y estudio

mediante la tutoría. En definitiva, la tutoría puede fungir como una estrategia educativa que atiende de forma integral una problemática que consta de varios aspectos (Montánchez Torres y Martínez Suárez, 2017).

Tales desafíos que enfrenta la universidad, en su búsqueda de mejorar los indicadores de calidad, son muy delicados y resulta urgente atenderlos. Para ello, se requiere de personal administrativo competente para manejar cualquier situación de forma atinada. Se requieren directivos comprometidos con la acción de producir las mejoras en cada aspecto de la tutoría universitaria (López Martín et al., 2013).

En el caso de la tutoría, los docentes muchas veces aconsejan a sus alumnos de varias maneras y sobre diversos aspectos del proceder universitario. Ahora esa posibilidad en la educación formal se ha determinado como una responsabilidad asignada al docente de parte de las autoridades de las instituciones educativas con miras a implementarla en un sentido integral (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Pérez Cusó et al., 2015).

Por esto, las autoridades educativas plantean desarrollar un programa de tutoría integral mediante un trabajo colectivo, de calidad, equitativo y funcional entre los tutores y los tutorados, con la intención de favorecer su proyecto profesional y vital, por lo que es una función que debe coexistir ligada a la práctica docente, con un carácter anticipado, integral y comprensivo (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2016).

Bajo este nuevo enfoque, la tutoría integral resultará ser para los tutores un compromiso que realizarán con gusto. Será un estilo de vida. Para los tutorados, resultará una herramienta donde el

aprendizaje adquiere el protagonismo y la enseñanza se transforma en un proceso que provee un aprendizaje comprensivo, relevante y autónomo a lo largo de su vida (Martínez Clares et al., 2016).

En el caso de las autoridades educativas, implica un cambio de cultura y un reto que se traduce en nuevas propuestas, desde un plan estratégico, que es consensuado por todos, en vez de ser impuesto, porque contempla la tutoría como un proceso sistemático, intencional, planificado y reconocido en la comunidad universitaria como un derecho estudiantil (Martínez Clares et al., 2016). Además, es necesaria una visión más completa acerca de la relación positiva entre la tutoría integral y la formación de los estudiantes, así como de otros beneficios de gran interés para las instituciones de educación superior; por ejemplo, la calidad en la educación y la disminución de indicadores tales como la deserción, el rezago y la reprobación escolar, lo cual incide directamente sobre el incremento de la satisfacción de los estudiantes. Todas estas consideraciones aumentan el valor de la tutoría universitaria entre las autoridades educativas, el cuerpo docente y los tutorados, como un elemento de calidad que enriquece el proceso formativo (Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015; Perez Cusó et al., 2015; Salomón Cruz et al., 2016).

Como la mayoría de los aspectos del sistema educativo, en América Latina se homogeniza con el método educativo europeo, porque las autoridades educativas en la región lo toman como referencia de calidad. Sin embargo, hay múltiples investigaciones que apoyan científicamente el desarrollo y la implementación de un modelo de tutoría adaptado a la cultura social y académica en cada institución educativa (Fernández-Saliner

Miguel, 2014; Hernández Vargas, Martínez Espinoza y Carranza Núñez, 2013; Sánchez Rosado et al., 2015).

En la tutoría, además de los tutores y tutorados, son importantes los sistemas con los que se encuentra vinculado su quehacer, como los grupos de trabajo, los departamentos o facultades, las instituciones educativas, las profesiones o campos disciplinarios y el entorno (Sánchez Rosado et al., 2015). Al respecto, Alarcón Caveró, López Fernández, Mahillo García y Fernández Álvarez (2014) elaboraron una plataforma digital y evaluaron su utilidad dentro de los objetivos del programa institucional de tutoría. Observaron que el 64% de los tutorados la valora como la herramienta que facilita un mejor aprovechamiento y seguimiento de las tutorías.

En la aplicación del programa institucional de tutorías se detectan, mediante la evaluación, inconsistencias y virtudes. Ello permite realizar una reestructuración de las tutorías, con la finalidad de cumplir con sus objetivos. Las instituciones de educación superior latinoamericanas ocupan capacitación docente para las nuevas propuestas de cambio en la tutoría (Quezada López, 2017).

### **Desempeño del docente como tutor**

La tutoría es una actividad formativa que depende en buena medida del desempeño del docente (López Martín et al., 2013). Debido a la dimensión de su trabajo, no puede dejarse al ejercicio espontáneo de su criterio, sino a una práctica profesional sistemática y sistémica, debidamente articulada en un programa institucional. Cada centro educativo la gestionará de acuerdo con las disposiciones oficiales del país al que pertenece y a los estándares internacionales en

cuanto a calidad y efectividad, debido a que la tutoría es una estrategia clave que todo centro educativo debe procurar establecer con la intención de incidir sobre el índice de deserción estudiantil mediante el estudio de los factores e incidentes. Sin embargo, para obtener los beneficios que otorga la implementación adecuada de un programa de tutoría, es muy importante involucrar de forma activa al cuerpo docente en la gestión del proceso tutorial, que puede ejercerse en diferentes momentos y para diferentes propósitos (Fernández Barberis y Escribano Ródenas, 2016).

En la actividad tutorial, la figura del tutor es de suma importancia, debido a que de su buen desempeño dependen muchos beneficios que recibirán los estudiantes que participan en el programa. El tutor es el especialista que puede ayudar a los alumnos a solucionar sus problemas de aprendizaje, desarrollar actitudes positivas, mejorar su aprendizaje y tomar buenas decisiones a corto y largo plazo, al concientizarlos y proporcionarles orientación sobre el panorama de su futuro profesional (Salomón Cruz et al., 2016).

Para Cardozo Ortiz (2011), la participación de los profesores-tutores es importante para la consolidación de un programa de tutoría integral, dado que ellos son los dinamizadores de los procesos académicos y facilitan la tarea de acompañar y guiar a los estudiantes en su etapa escolar. La participación debe ser de calidad. Para ello, es necesario evaluar el desempeño del docente como tutor.

### **Perfiles actuales del tutor**

**Entrenador (coaching).** Bajo el perfil de entrenador, el docente que ejerce como tutor en la universidad debe jugar

el papel de un preparador. El coaching es un proceso con varias etapas que el tutor de la universidad debe manejar. Además, consiste en establecer una relación de confianza mutua entre tutor y estudiante y busca la dinamización y el asesoramiento de un docente hacia un estudiante dentro del entorno académico (Fernández Salinero Miguel, 2014).

El tutor bajo el perfil de coach debe cumplir la función de informar. Para ello, el docente debe estar siempre actualizado para responder a los requerimientos del estudiante. La segunda es la de seguimiento y orientación académica, en la cual el coach debe establecer espacios para que el estudiante reflexione sobre su trayectoria académico-profesional y donde pueda analizar las decisiones que deba ir tomando a lo largo de sus estudios. La tercera es la función formativa, en la que el coach ayuda al estudiante a descubrir posibles vacíos formativos y a buscar con él soluciones dentro o fuera de la escuela. La cuarta es la coordinación entre el profesorado y el tutor de un curso que imparte una misma asignatura en diferentes grupos, entre el profesorado y el tutor de diferentes asignaturas que se imparten en un mismo curso, entre el profesorado-tutor que imparte asignaturas en cursos sucesivos y entre el profesorado y el tutor mediante los agentes de orientación de la escuela (Fernández Salinero Miguel, 2014).

**Mentoría (mentoring).** Bajo el perfil de mentoría, el docente que ejerce como tutor en la universidad debe jugar el papel de un mentor. Se encarga de guiar y orientar el desarrollo de las capacidades, competencias y actitudes del tutorado más acordes con su potencial. Para el ejercicio como mentor, el docente debe poseer habilidades de comunicación (empatía y asertividad) y favorecer

el aprendizaje, generando una relación de confianza, porque la mentoría es un proceso donde el elemento definitorio es la confidencialidad, el compromiso con el cumplimiento de los acuerdos establecidos y la rigurosidad en el planteamiento de la actividad propuesta.

### **Capacidades docentes para la tutoría**

Para un desempeño adecuado en la acción tutorial, los docentes necesitan poseer cualidades o capacidades específicas que les permitan atender las necesidades de cada estudiante, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales o emocionales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo profesional y social (Sánchez Rosado et al., 2015).

### **Importancia del desempeño del tutor**

En el docente actúan diferentes factores sobre su desempeño como tutor; por ejemplo, el entorno escolar, el programa y la institución, entre otros, que están fuera de su control directo. Es decir, las variantes de la tutoría son algo normal y la tutoría es una intervención educativa que requiere estar delimitada por aspectos que se caracterizan por su especificidad, ya sea acotada a una población en particular, a un problema o a temáticas, y responde a necesidades locales y singulares. Sin embargo, la calidad del desempeño es un elemento que los modelos distintos de tutoría sustentan como un objetivo fundamental porque, en un plano general, una intervención educativa se concibe como una actividad sistémica, intencional, correctamente articulada y programada, a la que hay que dotar de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la planificación de las ac-

tividades académicas propias del quehacer de la escuela en un nivel básico, como en las escuelas preparatorias y en las universidades. Así que, ante las variantes de la tutoría, el buen desempeño permanece como una constante para el profesional docente en su función como tutor (Fernández Salinero Miguel, 2014; Hernández Vargas et al., 2013; Martínez Clares et al., 2016; Niño Arteaga et al., 2013).

El desempeño del docente es motivado por varios factores. En un estudio realizado por Martínez Clarés et al. (2016), el 86.5% de los tutores es motivado por la oportunidad de acompañar y/o guiar al alumnado en su proceso formativo e influir en su desarrollo integral. En otro estudio realizado por Nieto Cruz, Cortés Cárdenas y Cárdenas Beltrán (2013), el 53% de los docentes percibe su función como tutor al construir conocimiento conjuntamente; el 30%, al guiar la formación del futuro profesional y el 17%, al atender diferentes solicitudes de los estudiantes.

Mathur, Gehrke y Hee Kim (2013) midieron las percepciones de los maestros sobre sus prácticas en el aula y, al examinar el marco de la experiencia de mentoría de un año, encontraron que los mentores perciben que el mayor beneficio de la tutoría es la oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones del uso de los apoyos de mentoría para mejorar las decisiones y la práctica del docente día a día.

En un estudio de tipo cualitativo, López Martín et al. (2013) encontraron que la actividad del tutor produce motivación y promueve la adquisición o el desarrollo de competencias en el docente. En una investigación realizada por Nieto Cruz et al. (2013), el 20% de los docentes percibió que las estrategias

empleadas en la tutoría les aportaban mejora y satisfacción a nivel académico, el 12%, un cambio de actitud del estudiante, el 7%, un cambio de actitud del profesor y el 5%, comprensión y contacto al estudiante. En dicho estudio, el 59% de los docentes considera que se debe cuestionar al estudiante, promoviendo la autorregulación, ya que esta es una estrategia que permite al estudiante el desarrollo de competencias para identificar problemas, entrever estrategias realistas y planificar, entre otras.

En definitiva, el trabajo tutorial requiere motivación, disciplina y autorregulación de parte de los docentes que participan como tutores. Además, deben tener claros los objetivos que buscan. Para ello, deben emplear diferentes estrategias, independientemente del perfil de tutoría. Sin embargo, para obtener resultados positivos, es menester que los lineamientos y los proyectos institucionales se cristalicen con características específicas para las unidades en las que se ponen en práctica. Se debe contar con docentes tutores de planta del programa curricular que posean conocimientos sobre la institución, plan de estudios, conocimientos de su profesión y actitudes de disposición, de tiempo y de comunicación (Nieto Cruz et al., 2013).

Los resultados pueden variar. Sin embargo, las tutorías pueden tener un impacto real en el proceso formativo de los estudiantes si se vinculan a la acción docente y están directamente relacionadas con el recorrido académico del estudiante. Por lo tanto, en el marco de brindar una educación de calidad, las instituciones de educación superior en México, como en otras partes del mundo, mantienen de forma permanente el programa de tutorías en el proceso de cambio (Nieto Cruz et al., 2013).

Un tutor implicado académica y personalmente produce un gran impacto en el alumno (López Martín et al., 2013). Mediante la tutoría, el docente influye en los estudiantes de diferentes maneras, al estimular su proyecto profesional y de vida con acciones dirigidas al desarrollo de la persona y a la incorporación de acompañamiento en el devenir, tanto personal como profesional (Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015).

Un aspecto importante para considerar como explicación a las diferentes maneras en que la tutoría influye en los estudiantes es la forma en que ellos participan de las diferentes actividades tutoriales de los centros educativos donde estudian (Salomón Cruz et al., 2016).

Pérez Cusó y Martínez Juárez (2015) encontraron que los estudiantes acudieron, en primer lugar, a sus iguales y luego, a sus profesores y a sus familiares. Al tutor acude un 53.15% de los estudiantes, mientras que a los servicios de orientación, menos del 12%. Se observa que menos del 3% de los estudiantes afirma tener mucha información sobre tutoría universitaria, mientras que casi un 12% afirma no tener ninguna. Los resultados sugieren la necesidad de un mayor esfuerzo de planificación, coordinación e integración, así como de difusión institucional de las diferentes acciones de orientación realizadas.

Pérez Cusó et al. (2015) reportaron que el 71% de estudiantes de primer ingreso y más de la mitad de los estudiantes de reingreso habían resuelto problemas puntuales de clase con su tutor. Sin embargo, encontraron una baja participación del cuerpo estudiantil en general. Así mismo, Álvarez Pérez (2016) reportó que un 98.2% de los tutorados percibieron que influyó en su proceso formativo el desempeño del profesor tutor,

## LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA EL DOCENTE COMO TUTOR

de varias maneras: conocimiento sobre la carrera que cursan (94.7%), conocimiento sobre la universidad (91.2%) y formación general (91.2%).

Amor Almedina (2012) reportó que la mayoría de los alumnos tiene una percepción baja de la tutoría recibida en la universidad y opina que esta debería cumplir de forma más específica objetivos relacionados con su formación integral.

En un estudio antes-después con 120 tutorados, Bachkirova, Arthur y Reading (2015) encontraron que el modelo de tutoría coaching fue un importante contribuyente para los cambios en la vida de los tutorados. En otra investigación anterior, con estudiantes de formación docente en un seguimiento durante un año, los tutorados encontraron que las experiencias de tutoría son beneficiosas para aumentar su conocimiento de las prácticas de evaluación en el aula, la escuela y el distrito (Mathur et al., 2013).

En una universidad, Nieto Cruz et al. (2013) realizaron un estudio de caso de tutorías académicas en lengua extranjera. Reportan hallazgos importantes. Primero, el 15% de los estudiantes dijo que asistió a una tutoría; es decir, la mayoría de los estudiantes no tuvo una experiencia en el campo de las tutorías académicas. Segundo, el 97% de los estudiantes valoró como importante que exista un programa de acción tutorial en lengua extranjera. Tercero, el 43% de los tutorados asistió a la tutoría a resolver alguna cuestión; el 29% asistió a reforzar un tema y el 28% percibió que era obligatorio. Cuarto, la mayoría de los estudiantes consideró al tutor como un guía y no como una persona que da consejos.

Salomón Cruz et al. (2016) obtuvieron hallazgos importantes. Primero, el

97.6% de los tutorados considera que el tutor es importante para su desempeño en actividades académicas. Segundo, solo un 33% de los tutorados tiene confianza en su tutor. Dicha percepción, aunada a las otras interpretaciones, permite inferir que se requiere de mayor habilidad para contribuir a la formación integral de los tutorados. Al respecto, más del 60% de los tutores solo cuentan con formación disciplinar, por lo que no están preparados para realizar una función tutelar integral.

Amor Almedina (2016) reportó que un 25.8% de la muestra contestó estar en desacuerdo con que las tutorías deban cumplir la función de orientar e informar sobre los aspectos profesionales y un 37.4% con que en estas orienten y asesoren sobre aspectos personales. Sin embargo, el 36.8% contestó estar de acuerdo en que orientar e informar sobre los aspectos académicos es una de las funciones más necesarias actualmente en las tutorías.

Las instituciones educativas observan, gracias a las investigaciones que realizan, que la tutoría es una solución propuesta que atenderá las problemáticas educativas de una forma integral. El adecuado desempeño del tutor representa un compromiso docente e institucional (Quezada López, 2017).

Un programa de tutoría efectivo influye en el proceso formativo del estudiante y genera beneficios a las instituciones educativas, como la satisfacción del estudiante en su etapa de preparación profesional. Sin embargo, en las instituciones educativas en México, como en otras partes del mundo, aún existen problemáticas serias como los aprendizajes de baja calidad. También existen todavía inconformidades entre los estudiantes y los tutores. Por lo tanto, es pertinente

abordar la evaluación del programa tutorial con la finalidad de proponer y promover nuevas estrategias que permitan elevar la calidad educativa mediante la implementación de la tutoría (Sánchez Rosado et al., 2015).

Esta reseña tomó nota de las situaciones en las que se encontraban diversas instituciones de educación media y superior y en los esfuerzos realizados en el ejercicio de las funciones tutoriales por parte de los docentes. La literatura reseñada en general pone énfasis en el valor educativo de la tutoría y en la necesidad de mostrar interés y promover el desarrollo de las competencias que emplean los docentes en la tutoría.

### Referencias

- Alarcón Cavero, P. P., López Fernández, D., Mahillo García, Á. y Fernández Álvarez, M. D. (2014). Gestión automatizada de tutorías. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 351-373. doi:10.4995/redu.2014.5653
- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-143. doi:10.6018/reifop.18.2.219671
- Álvarez Pérez, P. R. (2016). Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31), 45-54.
- Amor Almedina, M. I. (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la educación superior. Modelo de acción tutorial*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la orientación y la tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112. doi:10.6018/j/253231
- Bachkirova, T., Arthur, L. y Reading, E. (2015). Evaluating a coaching and mentoring programme: Challenges and solutions. *International Coaching Psychology Review*, 10(2), 175-189.
- Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2008). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. *Estudios sobre Educación*, 17, 145-170.
- Cardozo Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Cervera Gasch, A., Macía Soler, L., Torres Manrique, B., Mena Tudela, D., Salas Medina, P., Orts Cortes, M. I. y González Chordá, V. M. (2017). Questionnaire to measure the participation of nursing professionals in mentoring students. *Investigación y Educación en Enfermería*, 35(2), 182-190. doi:10.17533/udea.iee.v35n2a07
- Fernández Barberis, G. M. y Escribano Ródenas, M. C. (2016). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo. *Actas*, 16(1), 605-616.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186. doi:10.14201/teoredu2014261161186
- García López, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J. y Cruz Medina, I. R. (2012). Impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121. Recuperado de <http://redie.uabc.mx>
- García Pérez, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11(2), 31-56.
- Hernández Vargas, Y., Martínez Espinoza, J. C. y Carranza Núñez, C. I. (2013). Programa institucional de tutorías: una estrategia para elevar el nivel de aprovechamiento en una institución educativa. *Acta Universitaria*, 23(1), 31-36.
- Herrera Rodríguez, M. G. (2017). Las tutorías, un apoyo trascendente para los universitarios. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(4). Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/article/view/664/841>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y Sociedad*, 14, 67-68.
- López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. doi:10.4995/redu.2013.5569
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. doi:10.5944/educXXI.13942
- Mathur, S. R., Gehrke, R. y Kim, S. H. (2013).

## LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA EL DOCENTE COMO TUTOR

- Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154-162, doi:10.1177/1534508412457873
- Molina García, M. G. (2014). Exploración de la tutoría desde la percepción de los alumnos en una universidad pública del Estado de Guanajuato. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 166-170.
- Montánchez Torres, M. L. y Martínez Suárez, P. C. (2017). Plan de acción tutorial como actividad pedagógico-formativa en la Universidad Regional Amazónica, IKIAM. *CienciaAmérica*, 6(2), 76-81.
- Nieto Cruz, M. C., Cortés Cárdenas, L. y Cárdenas Beltrán, M. L. (2013). La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades. *Educación y Educadores*, 16(3), 472-500.
- Niño Arteaga, M. E., Mendoza Saucedo, F. y Méndez Pineda, J. M. (2013). Tutoría y orientación educativa en el nivel superior desde la perspectiva de la organización escolar. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 62-67.
- Pérez Cusó, F. J., Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. doi:10.15581/004.29.81-101
- Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. doi:10.6018/reifop.18.2.219461
- Quezada López, C. G. (2017). Las tutorías en la educación superior. *Uniandes Episteme: Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(3), 376-391
- Salomón Cruz, J., Castillo Orueta, M. L. y Córdova Hernández, J. A. (2016). Desempeño del tutor de medicina en una universidad pública. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). doi:10.23913/ride.rfi13.235
- Sánchez Rosado, O. B., Paz Gómez, C., Ancona Alcocer, M. del C., Muñoz Aparicio, C. G. y Navarrete Torres, M. del C. (2015). La percepción de los estudiantes en la división académica de Ciencias Económico Administrativas en cuanto al programa de tutorías. *Revista Global de Negocios*, 3(3), 77-92.
- Serrano Gallardo, P., Martínez Marcos, M., Espejo Matorrales, F., Arakawa, T., Magnabosco, G. T. y Pinto, I. C. (2016). Factores asociados al aprendizaje clínico de los estudiantes de enfermería en la atención primaria de salud: un estudio transversal analítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2803. doi:10.1590/1518-8345.0327.2803

Recibido: 27 de octubre de 2017

Revisado: 9 de enero de 2018

Aceptado: 13 de marzo de 2018