



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

María del Rosario Demuner
Flores

1

La formación de competencias profesionales del contador y su conformidad con las normas internacionales

Pág. 1

Jorge Omar Trisca, Aneth
Medina Rocha, Jaime
Rodríguez Gómez y Mónica
Cely Salazar

2

Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en alumnos de educación media

Pág. 19

Vinnett Esther Centeno Pérez

3

Calidad de la gestión administrativa del director y compromiso laboral de los docentes de algunos colegios privados salvadoreños

Pág. 35

Kenny Linette Orellana
Hernández

4

El liderazgo del director y el desempeño docente autopercebido en un grupo de colegios privados salvadoreños

Pág. 47

Reseñas

Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk

5

Ambientes de aprendizaje

Pág. 64



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega,
Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís,
Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz,
Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle,
Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm,
Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio,
Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,
John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN, Año 19, No. 1, julio -
diciembre de 2019. Publicación semestral de la
Universidad de Montemorelos en coedición
con la Universidad Adventista del Plata,
Universidad Adventista de Bolivia, la
Universidad Adventista de Chile, la
Corporación Universitaria Adventista de
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.
826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx,
vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr.
Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de
Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones
y opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Responsable de la última actualización de este
número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad
1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P.
67510. Fecha de última modificación: 30 de
junio de 2019.

Estudios

- 1 La formación de competencias profesionales del contador y su conformidad con las normas internacionales
María del Rosario Demuner Flores

- 19 Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognoscitivas en alumnos de educación media
Jorge Omar Trisca, Aneth Medina Rocha, Jaime Rodríguez Gómez y Mónica Cely Salazar

- 35 Calidad de la gestión administrativa del director y compromiso laboral de los docentes de algunos colegios privados salvadoreños
Vinnett Esther Centeno Pérez

- 47 El liderazgo del director y el desempeño docente autopercebido en un grupo de colegios privados salvadoreños
Kenny Linette Orellana Hernández

Reseñas

- 64 Ambientes de aprendizaje
Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL CONTADOR Y SU CONFORMIDAD CON LAS NORMAS INTERNACIONALES

ACCOUNTANT PROFESSIONAL COMPETENCY TRAINING AND ITS COMPLIANCE WITH INTERNATIONAL STANDARDS

María del Rosario Demuner Flores

Universidad Autónoma del Estado de México, México
demuner7@yahoo.com

RESUMEN

Las competencias profesionales incluyen una combinación de conocimientos, habilidades y valores. Su dominio garantiza el cumplimiento de las demandas de la sociedad. En este compromiso las universidades y los organismos ex profeso se responsabilizan de mantenerlas a la vanguardia de un mundo cambiante e incierto. El objetivo de este estudio fue analizar el desarrollo de las competencias del contador mediante la percepción de estudiantes del último semestre de una universidad pública del centro de México. Los resultados revelan que los estudiantes han desarrollado habilidades (IES 2) y valores y actitudes (IES 3) con una calificación de entre 8.2 y 7.4 puntos, en una escala de 1 a 10. Los conocimientos (IES 4) obtuvieron la calificación más baja (6.8 puntos), lo cual abre un abanico de oportunidades de mejora.

Palabras clave: competencias profesionales, contadores públicos, contador

ABSTRACT

Professional competencies include a combination of knowledge, skills, and values. Their hold/control guarantees compliance with the demands of society. In this regard/undertaking, universities and former professionals are responsible for keeping them at the forefront of a changing and uncertain world. The objective of this study was to analyze the development of Accountant competencies through the perception of students in the last semester of a public university in central Mexico. The results revealed that students had developed skills (IES 2), values, and attitudes (IES 3) with a grade of between 8.2 and 7.4 points, on a scale of 1 to 10. Knowledge (IES 4) obtained the lowest grade (6.8 points), which opens a range of opportunities for improvement.

Keywords: professional skills, public accountants, accountant

Introducción

La era del conocimiento, la globalización y la tecnología avanzada son los retos principales que enfrentan los profesionales para cumplir las exigencias que la sociedad demanda. La responsabilidad recae principalmente sobre los modelos educativos de las instituciones de educación superior. También los organismos gubernamentales e instituciones de apoyo a la educación unen sus esfuerzos en vía al fomento de la innovación para la producción de nuevo conocimiento. Las instituciones responsables de la educación diseñan, instrumentan y ponen en práctica nuevas formas de asimilación del conocimiento; promueven la organización de redes, reglas y procedimientos que afectan la forma en que los países adquieren, crean, usan y diseminan el conocimiento (Lladó Lárraga, Sánchez Rodríguez y Navarro Leal, 2013).

“El discurso de la innovación en la escuela se basa en una reinversión constante que responde a la realidad social del mundo cambiante, incierto y complejo en que vivimos” (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 41) donde cada profesional requiere una amplia gama de competencias clave, con características de flexibilidad que permitan su adaptación a los cambios en el entorno. Los nuevos modelos educativos deben responder a la vorágine de los cambios sociales, económicos y políticos con el fin de mantenerse a la vanguardia, egresando profesionales capaces de prever y solucionar los problemas que surgen en su campo de estudio.

Las presiones de un mundo cambiante e incierto han llevado a las universidades a replantear su modelo educativo. Mora (2004) identifica la necesidad de cambiar el paradigma educativo que asume un modelo basado casi con ex-

clusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos y el modelo organizativo enfocado a aumentar la flexibilidad del sistema. Los cambios al modelo educativo deben encauzarse a formar profesionales con habilidades, actitudes y valores que respondan al entorno laboral con nuevos estilos de gestión y mayor importancia a los aspectos culturales y humanos del proceso productivo (Tobón, 2007). Por su parte, el modelo organizativo tiene implicaciones que repercuten en un cambio en el proceso de gestión académica y administrativa de las instituciones de educación superior, en las formas de aprendizaje de los alumnos y en las formas novedosas de enseñar (Lladó Lárraga et al., 2013).

Tras la búsqueda de la innovación educativa, se pretende no acudir a novedades educativas que solo cambien el modelo sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones en la incorporación de las estructuras curriculares, en las realidades en el aula, en la cultura y en las prácticas educativas prevalecientes, donde algunas veces solo participan en el diseño los expertos en contenidos y/o diseñadores curriculares (Díaz Barriga Arceo, 2010). Se trata de involucrar a toda la comunidad para que participe en un modelo que favorezca a la sociedad donde prevalezca el compromiso y la responsabilidad de ser mejores cada día.

Delors (1996) sugería que la educación del siglo XXI debía basarse en cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida de cada individuo deberán constituirse en los pilares del conocimiento: (a) aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión, (b) aprender a hacer, para influir en el propio entorno, (c) aprender a vivir juntos, para participar

y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y (d) aprender a ser, que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Estos principios son los que de alguna forma rigen la nueva tendencia, como es el caso del modelo educativo basado en competencias.

Este modelo induce a las universidades a realizar un estudio a profundidad de cuales deben ser las competencias necesarias para todas las profesiones así como las particulares o especializadas de acuerdo a cada profesión. Para ello, incursionar en la problemática que enfrenta el entorno, las condiciones de la región, el sector y la industria, entre otros aspectos, resulta ser el principal objetivo que permitirá identificar lo que la sociedad necesita que el profesional resuelva. Así, enfrentar las nuevas condiciones en que vivimos requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento y de las capacidades de acción e interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, interacción social y autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística y dinámica (García Retana, 2011).

Para el caso de México, recientemente las universidades, el gobierno federal y los gobiernos estatales, han unido esfuerzos en pro de una educación basada en competencias, cuyo alcance ya abarca desde la educación básica hasta el nivel superior (Secretaría de Educación Pública, 2016). Durante algunos años, el modelo basado en competencias solo contempló el nivel superior, donde cada universidad incluía sus propias decisiones basadas en sus necesidades específicas y se apoyaban en las distintas organizaciones a propósito de cada profesión.

El modelo educativo basado en competencias suele ser también una preocupación tanto de iniciativas internacionales, como es el caso del Proyecto Tuning (Beneitone, González y Wagenaar, 2014) iniciado en Europa y continuado en América Latina con el firme propósito de identificar las competencias universitarias involucrando a graduados, empleadores y académicos. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002) financian proyectos importantes para la definición y clasificación de competencias clave para la vida, el éxito y la sociedad. Así mismo se adhieren a la causa instituciones cuyo enfoque se dirige a competencias de especialización o a profesionales de cada campo de estudio, como el caso de la Federación Internacional de Contadores.

Con el fin de contribuir al reforzamiento y evaluación de las competencias profesionales desarrolladas, este trabajo tiene el objetivo de analizar y describir el desarrollo de las competencias del contador incluidas en el plan de estudios mediante la percepción de los estudiantes del último semestre de una universidad pública del centro de México.

Este trabajo contribuye con retroalimentación a la investigación empírica y a un plan en vías de reestructuración. Para ello, en la primera parte aborda la teoría que fundamenta las competencias; en la segunda explica el método empleado y finalmente se presentan los resultados, su discusión y las conclusiones del estudio.

Las competencias profesionales

La educación superior se presenta como incapaz de atender las necesidades de un mercado laboral que tiende a ser cada vez más moderno y competitivo

(Dextre Flores, 2013). En este contexto, la educación superior, en especial la dirigida al estudio de la contaduría (llámese contador al profesional que la ejecuta) toma especial relevancia, puesto que enfrenta el desafío de formar estudiantes aptos para atender las exigencias de una profesión que no solo debe cumplir con requerimientos nacionales, sino que su normatividad se extiende al desarrollo de competencias internacionales que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes e, incluso, valores. Las universidades se comprometen y ponen todos sus esfuerzos en el diseño de un perfil de egreso que logre incluir las características y rasgos de la personalidad del nuevo contador. Para ello realizan diagnósticos de necesidades en el entorno donde se encuentran e identifican y definen las competencias necesarias a incluir en el perfil de egreso como principal reto a cumplir en el desarrollo del currículo y como fin del proceso formativo en un marco de competencias. Estas acciones visualizan la reconceptualización tanto de la misión actual de las universidades como de su enfoque pedagógico, para dar una respuesta satisfactoria a las demandas personales, sociales y culturales de la sociedad de nuestros días (González Navarro, Merchant San Martín, Ruíz Rodríguez y Navarro Saldaña, 2016).

La comunidad interna intenta potenciar la formación del contador. Las universidades, como principales responsables de su formación, acuden a lineamientos que proponen las metodologías pedagógicas, la responsabilidad social y el mundo empresarial. Una de sus responsabilidades es asegurarse que los graduados en contaduría estén debidamente equipados con habilidades y conocimientos que alcancen la expectativa del sector productivo como deseables para la prácti-

ca contable, ya que no basta solo con alinear el plan de estudios a los lineamientos de acreditación porque esto no necesariamente incrementa la empleabilidad de los graduados (Pan y Perera, 2012).

Sin embargo, el debate surge debido a la preocupación de que las universidades que contemplan la formación contable no puedan proporcionar a sus graduados las habilidades relevantes que se requieren en el lugar de trabajo. Los programas han ignorado los cambios que se producen en el entorno empresarial y por lo tanto no cumplen con las demandas del mercado. Es así que los organismos interesados, importantes despachos contables y empleadores proponen que el plan de estudios de contaduría incluya conocimientos en contabilidad, auditoría, negocios y organización, pero también hacen énfasis en el desarrollo de habilidades contables técnicas y no técnicas como comunicación interpersonal e intelectual (Pan y Perera, 2012).

Los estudiantes, mediante su acción participativa y comprometida, retroalimentan las competencias. Kavanagh y Lyndal (2008) encuentran que los estudiantes están tomando conciencia de las expectativas de los empresarios en términos de habilidades de comunicación analítica, profesionales y de trabajo en equipo. Por su parte, los empleadores esperan una buena comprensión de las habilidades básicas de contaduría y una gran capacidad de análisis, conciencia empresarial y conocimiento en términos del “mundo real”. Esto representa un reto para las universidades, ya que tanto los estudiantes como los empleadores informan que muchas de las habilidades esenciales no técnicas y atributos profesionales no están siendo desarrolladas suficientemente en los programas universitarios de contaduría.

Por su parte el profesor representa el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones; su propósito es el logro de competencias en el alumno (Frade Rubio, 2008). La tarea del profesor es mediar entre el aprendizaje de los contenidos y la actividad constructiva del estudiante. Se orienta a convertir alumnos en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan. Recientes señalamientos apuntan que los académicos no parecen estar en línea con la comunidad empresarial con respecto a las habilidades de comunicación requeridas por los nuevos graduados (Pan y Perera, 2012).

Desde el exterior, los empleadores revaloran las competencias que potencializan el aprender a aprender, aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible, saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aprender a traducir el mismo en aplicaciones. Estos mismos autores enfatizan que el sector empresarial concede especial atención a las capacidades analíticas, es decir, a la capacidad de buscar y encontrar información, concretar problemas, formular hipótesis verificables, reunir y evaluar evidencia y resolver problemas (Lladó Lárraga et al., 2013).

En opinión de empleadores, las universidades no están preparando adecuadamente a los estudiantes para el trabajo contable de nivel básico. Las habilidades y atributos más valorados por ellos se enfocan en la comunicación oral y escrita, habilidades de gestión de la presión y la capacidad de integrarse en los equipos de trabajo. Los puestos di-

rectivos más altos requieren la comunicación, la gestión general, la gestión de personas y la gestión del conocimiento. Bui y Porter (2010) examinaron la brecha de competencia entre las expectativas de los empleadores y las habilidades que tenían los graduados y descubrieron carencia en las habilidades de escritura, en la aplicación de conocimientos a situaciones prácticas y en la comprensión de los requisitos para trabajar como miembros de un equipo en la profesión contable.

Los egresados confirman si son o no poseedores de una competencia cuando demuestran la capacidad de aplicar un saber o una habilidad. Sin embargo, el sentir de la comunidad a veces no está dirigida a confirmar que las competencias aprendidas generan los beneficios para las que fueron diseñadas. Por ejemplo, Mora (2004) encuentra que los egresados de contaduría poseen competencias “razonables y suficientes”, pero sus expectativas son superiores a las que creen haber adquirido en la universidad. Por su parte, estudiantes de otra licenciatura consideran que, entre las diferentes competencias, las genéricas constituyen una herramienta que les permite formarse como profesionales integrales y de excelencia, en términos disciplinares y personales, para responder adecuadamente a las demandas laborales (González Navarro et al., 2017).

Finalmente, los estándares nacionales e internacionales se centran en las exigencias de la sociedad y el mercado laboral. Es el caso de la participación que en México demuestran los institutos y asociaciones de contadores públicos, el Consejo Mexicano de Normas de Información Financiera (CINIF), la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), la Secretaría de Educación

Pública (SEP) y organismos internacionales como el International Accounting Standard Board (IASB) y la International Federation of Accountants (IFAC), los cuales se enfocan a impulsar la carrera de contaduría, mediante su participación en el diseño y retroalimentación de las competencias profesionales que son enseñadas en la universidad y que deben cumplir las demandas del sector empresarial.

En este devenir, los nuevos modelos educativos enfocados al desempeño de las competencias de cada profesional, se orientan a la utilización de los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional con el fin de conocer, interpretar y transformar la realidad; lo que implica estimular la creatividad, la imaginación y el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantean, demandan o se proyectan en el contexto actual y futuro (García Retana, 2011).

Las competencias profesionales no son una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo. Representan una capacidad real y demostrada de saber hacer las cosas en un determinado contexto laboral (Mora, 2004). Tobón (2007) las define como un proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes. “Las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se pone en juego en la resolución de problemas” (Frade Rubio, 2008, p. 14). El Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2014) define las competencias como la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y

otros componentes sociales y conductuales.

Delors (1996) propone que las competencias deben definirse a partir de la conceptualización de las que buscan desarrollar conocimientos generales sustentadas en el “saber conocer”, las enfocadas en los saberes técnicos que implican el “saber hacer”, las personales que describen el “saber ser” y las sociales dirigidas al “saber convivir”. La aportación de Díaz Barriga (2006) conduce a identificar competencias genéricas desde el currículo –disciplinares, transversales y, desde la formación profesional, básicas, iniciales, avanzadas–. Roegiers (2008) se inclina solo por clasificar las competencias en genéricas y situacionales. El Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2014) en América Latina, en su afán por contribuir a todas las profesiones, propone clasificar las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (académicas, disciplinares, profesionales). La Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR, 2016) se inclina por clasificarlas en (a) intelectuales, (b) prácticas o instrumentales y (c) sociales e interactivas o actitudinales.

Competencias del profesional de la contaduría

El profesional de la contaduría necesita (a) competencias intelectuales para tomar decisiones, ejercer buenos juicios y resolver problemas; (b) competencias técnicas y funcionales específicas para su campo, tales como aritmética, análisis de decisiones y riesgos, medición, informes y conocimiento en legislación y requisitos regulatorios; (c) competencias personales relacionadas con la actitud que tiene un contador de

forma individual y que desarrolla para mejorar su personalidad y aprendizaje individual; y (d) competencias interpersonales, que permiten que un contador trabaje con otros para el beneficio de la organización. Con ellas puede influir, motivar, resolver conflictos y delegar tareas a los miembros de su equipo para lograr los objetivos de la organización, pero para lograrlo debe combinarlas con la comunicación para transmitir, debatir, escuchar y defender su punto de vista, oralmente y por escrito, y en entornos formales o informales. Finalmente, necesita competencias de gestión organizativa y empresarial que incluyen la planificación a largo plazo, la gestión de proyectos, la gestión de personas y recursos, la toma de decisiones, el liderazgo y el juicio profesional (Chaker y Tenghu Abdullah, 2011).

Por su parte, la misión de la International Federation of Accountants (IFAC) es fortalecer la profesión contable en todo el mundo, estableciendo normas profesionales de alta calidad, fomentando su cumplimiento, favoreciendo su convergencia internacional y manifestándose sobre aquellos temas de interés público para los que la experiencia de la profesión sea más relevante. Según su manual de pronunciamientos internacionales de formación, el profesional de la contaduría debe contar con competencias que implican ejecutar un trabajo, cumpliendo con un determinado estándar en entornos profesionales reales. Estas competencias, que incluyen el conocimiento, las destrezas, los valores, la ética y la actitud profesional, se refieren a la demostración efectiva del desempeño (IFAC, 2009).

El manual contiene los International Education Standards (IES) 1-8. El presente estudio aborda la IES 2, que

integran el contenido de los programas profesionales; las IES 3, que postulan las habilidades y las IES 4, que integran los valores, ética y actitud profesionales (IFAC, 2009).

Ante este contexto, surge la pregunta: ¿En qué medida las competencias definidas por el IFAC, incluidas en el plan de estudios de una universidad pública de México, han sido desarrolladas por sus estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Contaduría?

Método

Los IES establecen elementos esenciales que se espera estén incluidos en los programas de formación y desarrollo. Sin embargo, no son de carácter obligatorio. Se tiene conciencia de la amplia diversidad de culturas, idiomas y sistemas educativos, legales y sociales en los países de los organismos miembros y de la variedad de funciones desempeñadas por los contadores en el ejercicio de la profesión (IFAC, 2009). Por lo tanto, cada universidad establece los requisitos de su programa educativo. En consecuencia, estos lineamientos solo contemplan los elementos esenciales en los cuales deben basarse dichos programas.

Dado que el estudiante de contaduría debe desarrollar las competencias indicadas anteriormente, se cree conveniente que, al término de su formación, pueda aportar elementos de evaluación que permitan a la universidad contemplar tal retroalimentación. En base a la percepción del estudiante, la universidad puede evaluar la implementación realizada. En una segunda etapa la universidad podrá investigar las razones por las cuales los estudiantes perciben los bajos niveles obtenidos de desarrollo de las competencias contempladas en el perfil de

egreso, así como también considerar la opinión de los demás participantes de la comunidad.

En este sentido, el objetivo de este trabajo fue analizar y describir el desarrollo de las competencias del contador incluidas en el plan de estudios, a partir de la percepción de los estudiantes del último semestre de una universidad pública del centro de México. Se procuró obtener información confiable que permitiera conocer cuáles eran los puntos fuertes y débiles del desarrollo de las competencias del profesional en contaduría, con el fin de contribuir a la investigación empírica que generara retroalimentación para otros estudios o investigadores de la misma línea. También se procuró que este trabajo contribuyera a una futura reestructuración del perfil de egreso de la Licenciatura en Contaduría de la universidad donde se efectuó el estudio.

Para alcanzar el objetivo propuesto y poder operacionalizar las variables de forma adecuada, ha sido necesario tener en cuenta diferentes cuestiones previas, tales como la elección de estudiantes casi al final de la carrera que aporten información relevante, asegurar la representatividad de la muestra y el conocimiento de la eficacia del proceso.

Al ser el IFAC el principal referente internacional de las competencias profesionales del contador, la universidad en estudio contempla en su perfil de egreso las competencias sugeridas en los *IES 2, 3 y 4*, razón por la que se decidió aplicar un cuestionario que los integra en su totalidad.

La aplicación de la encuesta fue realizada en un solo momento (mayo de 2018), de forma autoadministrada, a los alumnos presentes en el aula. La muestra final quedó conformada por 119 es-

tudiantes, con una tasa de respuesta del 76%.

Medición de variables

El instrumento de la encuesta fue probado experimentalmente en un pequeño grupo de estudiantes para evaluar la validez del instrumento y aclarar cualquier ambigüedad y resolver problemas de redacción. Los ítems individuales para conocimientos, habilidades, actitudes y valores se basaron en los propuestos por la IFAC (2009). Se compiló una lista de cinco categorías: conocimientos (23 ítems de IES 2), habilidades profesionales y de formación general (9 ítems de IES 3), habilidades personales (6 ítems de IES 3), habilidades interpersonales y de comunicación (12 ítems de IES 3) y valores y actitudes (4 ítems IES 4). Así, a los encuestados se les pidió que calificaran 54 ítems en una escala que variaba de 1 (sin prioridad) a 10 (máxima prioridad).

Se evaluó la consistencia interna de los conjuntos de preguntas dentro de cada factor usando el alfa de Cronbach (Hosmane, Maurath y Manski, 2000): IES 2: conocimientos ($\alpha = .937$), IES 3: habilidades intelectuales ($\alpha = .910$), IES 3: habilidades personales ($\alpha = .923$), IES 3: habilidades interpersonales ($\alpha = .957$), e IES 4: valores y actitudes ($\alpha = .906$). Los valores indican una fuerte consistencia interna del instrumento.

Resultados

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que, aunque algunos alumnos valoraron sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes muy bajos, otros los evaluaron con el puntaje más alto. La escala se ha considerado de 1 a 10, tratando de simular el sistema de calificación que opera en las evaluaciones aplicadas a los alumnos, donde 6 es la calificación

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las competencias IES 2, IES 3 e IES 4

IES	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
IES 2 Conocimientos	3.48	9.35	6.82	1.21288
IES 3 Habilidades intelectuales	3.78	9.67	7.40	1.26310
IES 3 Habilidades personales	2.83	10.00	7.88	1.37033
IES 3 Habilidades interpersonales	3.00	10.00	7.84	1.48592
IES 4 Valores y actitudes	3.75	10.00	8.23	1.31185

mínima para aprobar cualquier asignatura o unidad de aprendizaje, de tal forma que se puede interpretar el valor de las medias obtenidas de todas las variables con fluctuaciones entre 6.82 y 8.23 como aprobado. Sin embargo, el objetivo del desarrollo de las competencias en el plan de estudios es alcanzar el cumplimiento de todo el conjunto. Esta situación lleva a la reflexión de que la universidad en estudio debe reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

IES 2: conocimientos

La Tabla 2 señala la jerarquización de la apreciación del desarrollo alcanzado respecto de los conocimientos incluidos en el plan de estudios. La asignatura-unidad de aprendizaje impartida referente a valores y el código de ética profesional del contador alcanzan la puntuación más alta. Por su parte, los negocios internacionales y la globalización, y la gobernanza corporativa obtienen valores reprobatorios. Es importante tomar en cuenta que, en mayor medida, los conocimientos representan un abanico de oportunidades de mejora.

El objetivo de los IES 3 es asegurar que los aspirantes a asociarse a un organismo miembro de IFAC estén dotados de la adecuada combinación de conocimientos y destrezas (intelectuales, téc-

nicos, personales, interpersonales y organizacionales) para desarrollarse como contadores profesionales. Esto les permite actuar de manera competente como contadores profesionales a lo largo de su carrera en entornos cada vez más complejos y exigentes.

IES 3: habilidades intelectuales

Las habilidades intelectuales permiten que un contador profesional pueda resolver problemas, tomar decisiones y ejercitar su buen juicio en situaciones organizacionales complejas. Estas habilidades son a menudo el producto de una amplia formación general (IFAC, 2009).

Los estudiantes encuestados asignan un mayor puntaje a desarrollar la habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes humanas, impresas o electrónicas ($M = 8.34$). Las demás habilidades se encuentran entre medias de 7.87 y 7.08. Respecto a la habilidad para elaboración de informes ($M = 6.86$) y mediciones ($M = 6.63$), ellos consideran un nivel aprobatorio; sin embargo, los informes constituyen el resumen de los resultados de todo un trabajo profesional, lo que implica la necesidad de poner mayor atención al desarrollo de estas habilidades (ver Tabla 3).

Tabla 2

Medias presentadas en orden descendiente correspondiente a los estándares de conocimientos

Conocimientos	<i>M</i>
Valores y ética profesionales	8.11
Ética de la empresa	7.66
Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados	7.50
Conocimiento organizacional y de negocios	7.25
Mercados financieros	7.24
Tributación	7.19
Contaduría financiera y presentación de informes	7.09
Administración y toma de decisiones estratégicas	6.99
Derecho mercantil y societario	6.96
Finanzas y administración financiera	6.96
Comportamiento organizacional	6.94
Contaduría gerencial y control de gestión	6.87
Auditoría y aseguramiento	6.87
Economía	6.74
Conocimiento general de la tecnología de la información	6.62
Entorno de los negocios	6.60
Tecnología de la información	6.49
Métodos cuantitativos	6.30
Mercadeo	6.17
Mezcla de las competencias correspondientes a las funciones gerenciales, de evaluación y de diseño de los sistemas de información	6.05
Negocios internacionales y la globalización	5.97
Gobernanza corporativa	5.63

IES 3: habilidades personales

Estas habilidades están relacionadas con las actitudes y el comportamiento de los contadores profesionales ($M = 8.43$). Desarrollar estas habilidades les ayuda en el aprendizaje y desarrollo personal. La Tabla 4 presenta, en primer lugar, la consideración de los estudiantes por los valores, ética y actitud profesionales en la toma de decisiones. Al final, con las medias más bajas, quedan las habilidades que fomentan la autogestión ($M = 7.66$) y el escepticismo profesional ($M = 7.63$).

IES 3: habilidades interpersonales

Las habilidades interpersonales y de comunicación permiten a un contador trabajar con otros para el bien común de la organización, recibir y transmitir información, formular juicios razonados y tomar decisiones eficazmente (IFAC, 2009).

En este estudio se observó que resulta más importante el trabajo en equipo ($M = 8.39$), trabajar con otros en un proceso consultivo, para resistir y resolver conflictos ($M = 8.05$), así como interactuar con personas cultural e intelectualmente

Tabla 3

Medias presentadas en orden descendiente correspondiente a los estándares de habilidades intelectuales

Habilidades intelectuales	M
La habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes humanas, impresas o electrónicas	8.34
La capacidad de plantearse preguntas, para la investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y análisis crítico	7.87
Las habilidades técnicas y funcionales pueden ser generales o específicas con relación a asuntos contables	7.63
Cumplimiento con los requisitos legales y reglamentarios	7.46
La habilidad de identificar y resolver problemas no estructurados que pueden darse en escenarios desconocidos	7.43
Aplicaciones matemáticas y estadísticas y dominio de la informática	7.28
Modelos de decisión y análisis de riesgo	7.08
Informes	6.86
Medición	6.63

Tabla 4

Medias presentadas en orden descendiente correspondiente a los estándares de habilidades personales

Habilidades personales	M
Consideración de los valores, ética y actitud profesionales en la toma de decisiones	8.43
Capacidad de anticipar y adaptarse al cambio	8.00
Capacidad de seleccionar y asignar prioridades con recursos limitados y de organizar trabajo para cumplir con plazos estrictos	7.82
Iniciativa, influencia y autodidáctica	7.73
Autogestión	7.66
Escepticismo profesional	7.63

diferentes ($M = 8.03$). Las habilidades organizacionales y gerenciales son cada vez más importantes para los contadores profesionales, quienes están siendo llamados a desempeñar un papel más activo en la gestión de las organizaciones. Los estudiantes encuestados perciben que han desarrollado habilidades que van desde liderazgo ($M = 7.93$) hasta escuchar y leer eficazmente, con apertura a la cultura y diferencias idiomáticas ($M = 7.49$). Se considera que los contadores necesitan desarrollar una amplia pers-

pectiva de negocios así como una conciencia política y una perspectiva global (ver Tabla 5).

IES 4: valores y actitudes

Estas IES intentan contribuir a lo que la sociedad espera de la profesión contable. Es esencial para los contadores aceptar y observar los principios éticos que regulan todas sus relaciones. Los valores, la ética y la actitud profesionales identifican a los contadores como miembros de una profesión y deberían

ser las bases de todo lo que hacen como profesionales (IFAC, 2009).

Dado que los contadores tienen un papel que desempeñar en la toma de decisiones, necesitan tener un profundo conocimiento de las posibles implicaciones éticas en las decisiones profesionales y gerenciales. También deben ser conscientes de las presiones en contra de observar y mantener los principios éticos que pueden sufrir los que participan en el proceso de toma de decisiones. Esto es cierto ya sea trabajando en la práctica independiente, la industria o el comercio, en el sector público o de la educación. En la Tabla 6 se muestra, con medias que se observaron en un rango de 8.59 a 7.92, que los estudiantes se sienten comprometidos con el desarrollo de los valores y actitudes (ver Tabla 6).

Discusión

IES 2: conocimientos

Birkett (1993), ICAEW (1996) y el AICPA (1999) realizaron varios estudios en la profesión de la contaduría, patrocinados por los organismos de normalización en Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos (American Institute of Certified Public Accountants, 1999; Birkett, 1993; Institute of Chartered Accountants of England and Wales, 1996). Identificaron que estos profesionales deben enriquecer sus conocimientos referentes a las generalidades de los negocios. Coincidentes con las implicaciones de estos estudios, los estudiantes encuestados perciben que desarrollan conocimiento organizacional y de negocios ($M = 7.25$), administración y toma de decisiones estratégicas ($M = 6.99$), entorno de los negocios ($M = 6.60$), negocios internacionales y la globalización ($M = 5.97$), aunque los

puntajes reportados son medios y bajos (ver Tabla 2), lo cual constituye una alerta para la universidad que requiere poner especial atención al seguimiento para el mejoramiento del aprendizaje de este tipo de conocimientos.

Coincidente con Chaker y Tenghu Abdullah (2011), quienes observaron, en orden de importancia, el desempeño a nivel de conocimientos en contabilidad financiera, contabilidad de gestión, auditoría, impuestos, desarrollo y comunicación de información, la universidad en estudio sigue el mismo orden de prioridad: contaduría financiera y presentación de informes ($M = 7.09$); contaduría gerencial y control de gestión ($M = 6.87$), auditoría y aseguramiento ($M = 6.87$) y tecnología de la información ($M = 6.49$). La única excepción se presentó en tributación ($M = 7.19$), que se mantuvo con una media superior a la de auditoría (ver Tabla 2). Esto puede explicarse porque los alumnos dedican mayor atención a esta materia en vista de que en México existen constantes modificaciones a la legislación tributaria.

En un estudio publicado por la Universidad La Salle México (2013), donde contribuyeron profesores, estudiantes, universidades mexicanas y miembros del Instituto Mexicano de Contadores Públicos, se detectaron diferencias entre la formación en competencias recibida por los contadores egresados de las universidades y las actuales necesidades del mercado laboral, situación coincidente con lo reportado por Sin, Reid y Dahlgren (2011) y Pan y Perera (2012). La Universidad La Salle México (2013) revela en su estudio que las principales debilidades formativas se localizan en contabilidad gubernamental, control de los sistemas de información basados en tecnología, riesgos asociados a

Tabla 5

Medias presentadas en orden descendiente correspondiente a los estándares de habilidades interpersonales

Habilidades interpersonales	M
Trabajar en equipo	8.39
Trabajar con otros en un proceso consultivo, para resistir y resolver conflictos	8.05
Interactuar con personas cultural e intelectualmente diferentes	8.03
Liderazgo	7.93
Negociar soluciones y acuerdos aceptables en situaciones profesionales	7.82
Presentar, debatir, informar y defender posiciones con eficacia en la comunicación formal, informal, escrita y oral	7.82
Capacidad para organizar y delegar tareas, motivar y desarrollar recursos humano	7.79
Criterio y discernimiento profesional	7.79
Planificación estratégica, gestión de proyectos, administración de personas y recursos, y toma de decisiones	7.75
Trabajar eficazmente en un entorno intercultural	7.70
Las habilidades organizacionales y gerenciales	7.57
Escuchar y leer eficazmente, con apertura a la cultura y diferencias idiomáticas	7.49

Tabla 6

Medias presentadas en orden descendiente correspondiente a los estándares de habilidades valores y actitudes

Valores y actitudes	M
La confiabilidad, la responsabilidad, la puntualidad, la cortesía y el respeto	8.59
El progreso constante y el aprendizaje permanente	8.22
El interés público y la sensibilidad hacia las responsabilidades sociales	8.18
Las leyes y regulaciones	7.92

los sistemas de información basados en tecnología, impuestos, valores y ética profesionales, auditoría y contabilidad financiera y finanzas. En el presente estudio se detectan debilidades, con valores menores a siete puntos, en administración y toma de decisiones estratégicas, derecho mercantil y societario, finanzas y administración financiera, comportamiento organizacional, contaduría gerencial y control de gestión, auditoría y aseguramiento, economía, conocimiento general de la tecnología de la información, entorno de los nego-

cios, tecnología de la información, métodos cuantitativos, mercadeo, mezcla de las competencias correspondientes a las funciones gerenciales, de evaluación y de diseño de los sistemas de información, negocios internacionales y la globalización y gobernanza corporativa (ver Tabla 2).

IES 3: habilidades intelectuales

Chaker y Tenghu Abdullah (2011) evaluaron las habilidades en contaduría de egresados de un instituto privado. Los resultados revelan, en primer lugar, el

desarrollo de habilidades de organización y capacidad de gestión empresarial, lo cual es coincidente con los resultados del presente estudio, donde la habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes humanas, impresas o electrónicas ocupa el primer lugar en la lista de habilidades intelectuales ($M = 8.34$).

Kavanagh et al. (2009) conceden más importancia al desarrollo de habilidades técnicas contables, habilidades prácticas básicas, habilidades de TI y conocimiento específico de la industria. Al cotejarlas con las obtenidas en este estudio, se puede observar que los encuestados otorgaron mayor importancia a las habilidades técnicas y funcionales, que pueden ser generales o específicas con relación a asuntos contables ($M = 7.63$), y a las aplicaciones matemáticas y estadísticas y dominio de la informática ($M = 7.28$) (ver Tabla 3).

Un estudio con egresados en Venezuela revela que las habilidades intelectuales más demandadas por el entorno se relacionan con el aprendizaje continuo, actualización de exigencias del Estado y de particulares, idoneidad en habilidades legales, financieras, económicas y pensamiento estratégico (Bernabeu, 2014). Estas habilidades en parte son coincidentes con las habilidades referentes al cumplimiento con los requisitos legales y reglamentarios ($M = 7.46$) de este estudio.

Los estudiantes de este estudio perciben que han desarrollado la capacidad de plantearse preguntas, para la investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y análisis crítico ($M = 7.87$) como los sugieren los empleadores, quienes valoran a los egresados de contaduría por su pensamiento crítico-analítico, por sus habilidades de

pensamiento, por su comunicación oral y por sus habilidades de escritura (Bui y Porter, 2010).

IES 3: habilidades personales

Los profesionales de la contaduría deben enriquecer sus habilidades personales relacionadas con la comunicación, el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico (American Institute of Certified Public Accountants, 1999; Birkett, 1993; Institute of Chartered Accountants of England and Wales, 1996).

Kibli y Oussii (2013) argumentan que las presiones competitivas y la evolución de la tecnología han dado lugar a expectativas de que los graduados de contaduría demuestren habilidades adicionales para adaptarse a los nuevos retos además de la capacidad técnica, ya que se esperan habilidades cada vez más genéricas como cualidades personales que, aunque son atributos que se relacionan más con la personalidad, han influido para que los organismos profesionales de los países desarrollados las consideren. Los estudiantes encuestados en este estudio otorgan la mejor calificación a la consideración de los valores, la ética y la actitud profesionales en la toma de decisiones. Las medias de los puntajes se encuentran distribuidos entre 8.43 y 7.63, siendo el escepticismo profesional el de menor puntaje.

El estudio de Klibi y Oussii, que evaluó las habilidades del profesional de la contaduría en Túnez mostró coincidencias con estudios realizados en Estados Unidos y Australia, al revelar que las habilidades personales y las cualidades físicas son altamente valoradas por los empleadores. Los estudiantes encuestados otorgaron puntajes a estas habilidades en un rango de medias que se hallan entre 8.43 y 7.63.

IES 3: habilidades interpersonales

Los profesionales de la contaduría requieren habilidades personales, tales como la comunicación, el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico (American Institute of Certified Public Accountants, 1999; Birkett, 1993; Institute of Chartered Accountants of England and Wales, 1996). Los resultados del presente estudio puntúan muy bien el interactuar con personas cultural e intelectualmente diferentes ($M = 8.03$), mientras el trabajo en equipo ocupa el primer lugar ($M = 8.39$).

De hecho, las habilidades de comunicación por escrito (preparación de documentos de trabajo), comunicación oral (escucha y participación en las reuniones, comunicación uno a uno) son importantes para los egresados que practican la auditoría (Smith, 2005). Estas habilidades también resultan importantes para los estudiantes encuestados en el presente estudio: escuchar y leer eficazmente, con apertura a la cultura y diferencias idiomáticas ($M = 7.49$).

Los empleadores buscan graduados que posean una amplia gama de habilidades no técnicas, incluyendo la comunicación, la presentación, la autogestión, el trabajo en equipo, la iniciativa, la resolución de problemas, la competencia tecnológica y la capacidad de planificación y de organización (Kavanagh, Hancock, Howieson, Kent y Tempone, 2009). El presente estudio demuestra la apreciación de los estudiantes respecto a las habilidades interpersonales con puntajes de medias que oscilan entre 8.39 y 7.49, consideradas buenas ponderaciones.

Las habilidades interpersonales reportadas en la Tabla 2 coinciden con los resultados de Jones y Abraham (2009) respecto a que el profesional de la con-

taduría debe ser considerado en la actualidad con un sentido de liderazgo, capaz de gestionar un equipo y ejercer un juicio riguroso y transparente de varias situaciones.

IES 4: valores y actitudes

Las competencias más demandadas por el entorno son calidad del trabajo, comunicación y ética (Bernabeu, 2014). Los valores cualificados en este trabajo presentan puntajes de medias que se hallan entre 8.59 y 7.92. Klibi y Oussii (2013) argumentan que las presiones competitivas y la evolución de la tecnología han dado lugar a expectativas de que los graduados de contaduría demuestren habilidades adicionales para adaptarse a los nuevos retos además de la capacidad técnica, ya que se esperan habilidades cada vez más genéricas como cualidades personales, interpersonales e intelectuales y, aunque estos atributos se relacionan más con la personalidad, han influido para que las consideren los organismos profesionales de países desarrollados. Estas habilidades se desarrollan tomando en cuenta los valores socio-culturales con los que han sido formados los profesionales.

En la universidad del presente estudio se ha fomentado la aplicación y el seguimiento del Código de Ética Profesional emitido por la Federación Internacional de Contadores y el Código de Ética Profesional del Instituto Mexicano de Contadores Públicos. En los lineamientos generales de este último, en sus secciones adicionales, se presentan los principios fundamentales —integridad, objetividad, diligencia y competencia profesional, confidencialidad, comportamiento profesional— y las normas específicas para contadores públicos en la práctica independiente, contadores

públicos en los sectores público y privado y contadores públicos en la docencia (IMCP, 2015).

Conclusiones

Los resultados de este estudio indican que los estudiantes próximos a egresar como contadores han asimilado los conocimientos necesarios para desarrollarse en la práctica contable. Su apreciación satisfactoria se da en las siguientes competencias: valores y ética profesionales, ética de la empresa, contaduría, finanzas y conocimientos relacionados, conocimiento organizacional y de negocios, mercados financieros, tributación, contaduría financiera y presentación de informes. Se muestra que un cúmulo de oportunidades y compromiso para la universidad en el sentido de mejorar y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el resto de los conocimientos que señala la IFAC, con el objetivo de egresar profesionales mejor preparados.

Los resultados revelan que los estudiantes perciben la formación de habilidades intelectuales que se vinculan directamente con los conocimientos porque prescriben el conjunto de destrezas que los aspirantes necesitan adquirir para ser reconocidos como contadores profesionales. Sin embargo, algunas de ellas, como las referidas a elaboración de informes y mediciones han sido desarrolladas de forma poco satisfactoria.

Las habilidades personales que poseen estos estudiantes se catalogan con un buen desarrollo, aunque lo ideal sería que se calificaran con una mejor puntuación.

Las habilidades interpersonales son las mejor asimiladas por los estudiantes. Su percepción conlleva a su posibilidad

de trabajar con otros para el bien común de la organización, recibir y transmitir información, formular juicios razonados y tomar decisiones eficazmente.

Los valores y actitudes resultaron con calificaciones muy buenas, lo cual engrandece a la universidad al considerar que sus profesores cumplen y ayudan a cumplir las normas de formación profesional que exige la contaduría.

Al ser solo consideradas las opiniones de los estudiantes, queda pendiente por investigar la percepción que tienen otros integrantes de la comunidad profesional, como son los egresados, los empleadores y los profesores.

Referencias

- American Institute of Certified Public Accountants (1999). *Core competency framework for entry into the accounting profession*. New York: Autor.
- Asociación Internacional de los Movimientos familiares de Formación Rural. (2016). *El modelo curricular en la alternancia educativa*. Recuperado de <http://www.aimfr.org/es/documentos/63-argentina-el-modelo-curricular-en-la-alternancia-educativa-jornada-de-formacion.html>
- Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernabeu, A. (2014, mayo). *Competencias requeridas al Contador Público en el entorno socio-económico actual: Perspectiva de egresados jóvenes con experiencia laboral*. Documento presentado en el Segundo Encuentro de Investigadores de la Red Andina de Universidades, Mendoza, Argentina.
- Birkett, W. P. (1993). *Competency based standards for professional accountants in Australia and New Zealand*. Sydney: Institute of Chartered Accountants in Australia and the New Zealand Society of Accountants.
- Bui, B. y Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education*, 19(1-2), 23-50.
- Chaker, N. y Tengku Abdullah, T. A. (2011). What accountancy skills are acquired at college?

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL CONTADOR

- International Journal of Business and Social Science*, 29(18), 193-199.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana-UNESCO.
- Dextre Flores, J. C. (2013). Los retos de la formación por competencias del contador público. *Contabilidad y Negocios*, 8(16), 35-47.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Frade Rubio, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actividades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/articulo/view/10225>
- González Navarro, M. G., Merchant San Martín, M. E., Ruiz Rodríguez, V. H. y Navarro Saldaña, G. (2017). Desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas por medio del uso de la reflexión. *Educación*, 26(51), 35-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.002>
- Hosmane, B., Maurath, C. y Manski, R. (2000). Quality of life: Statistical validation and analysis an example from a clinical trial. *Handbook of Statistics*, 18, 871-891. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(00\)18031-9](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(00)18031-9)
- Institute of Chartered Accountants of England and Wales. (1996). *Educational and Training Committee*. London: Autor.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos. (2015). *Código de ética profesional* (10ª ed.). Recuperado de http://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2015/12/Codigo_de_Etica_Profesional_10a_ed1.pdf
- International Federation of Accountants. (2009). *Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación*. Recuperado de <http://www.ifac.org>
- Jones, G. E. y Abraham, A. (2009). The value of incorporating emotional intelligence skills in the education of accounting students. *The Australasian Accounting Business & Finance Journal*, 3(2), 48-63.
- Kavanagh, M. H. y Lyndal, D. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629x.2007.00245.x>
- Kavanagh, M., Hancock, P., Howieson, B., Kent, J. y Tempone, I. (2009, julio). *Stakeholders perspectives of the skills and attributes for accounting graduates*. Documento presentado en la Conferencia 2009 de la Accounting & Finance Association of Australia and New Zealand, Adelaide, Australia.
- Klibi, F. y Oussii, A. (2013). Skills and attributes needed for success in accounting career: Do employers' expectations fit with students' perceptions? Evidence from Tunisia. *International Journal of Business and Management*, 8(8), 118-132. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n8p118>
- Lladó Lárraga, D. M., Sánchez Rodríguez, L. I. y Navarro Lela, M. A. (2013). *Competencias profesionales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral*. Bloomington, IN: Palibrio.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Definition and selection of competencias: Theoretical and conceptual foundations*. Recuperado de http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf
- Pan, P. y Perera, H. (2012). Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia. *Accounting Forum*, 36, 91-108. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2011.11.001>
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: ¿pero hacia dónde? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(12). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Sin, S., Reid, A. y Dahlgren, L. O. (2011). The conceptions of work in the accounting profession in the twenty-first century from the experiences of practitioners. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.544524>
- Smith, G. (2005). Communication skills are critical for internal auditors. *Managerial Auditing Journal*, 20(5), 513-519. <https://doi.org/10.1108/02686900510598858>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- Universidad La Salle México. (2013). *Competencias profesionales de egresados en contaduría*

DEMUNER FLORES

pública. Recuperado de <http://www.lasalle.mx/blog/competencias-profesionales-de-egresados-en-contaduria-publica>

Recibido: 25 de septiembre
Revisado: 2 de febrero 2019
Aceptado: 24 de febrero de 2019

**MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO INTELECTUAL,
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE
EDUCACIÓN MEDIA**

**MOTIVATION FOR INTELLECTUAL WORK, LEARNING
STYLES AND METACOGNITIVE STRATEGIES
IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

Jorge Omar Trisca
Universidad de Morelos, México
trisca@um.edu.mx

Anneth Medina Rocha
Universidad de Morelos, México
annethmr@gmail.com

Jaime Rodríguez Gómez
IUNIS, México
jar@um.edu.mx

Mónica Cely Salazar
Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia
ps.moniacely@gmail.com

RESUMEN

El aprendizaje autorregulado, los estilos de aprendizaje y la motivación para el trabajo intelectual tienen gran importancia en la actualidad por su influencia sobre los procesos de aprendizaje. Este estudio, descriptivo y correlacional, procura determinar el grado de relación que existe entre estas variables y su nivel de significación, pues esta información podría ser de gran ayuda en el momento de planear las estrategias de aprendizaje dentro de las aulas. Se administró el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) para el trabajo intelectual a una muestra de 110 alumnos de una escuela preparatoria de Mérida, Yucatán, México. Se encontró que la supervisión y la autoevaluación, como estrategias metacognitivas, fueron las mejores valoradas. Por otro lado, la organización de la información resaltando las ideas principales obtuvo una valoración muy pobre. El modelo planteado para analizar la relación entre las estrategias metacognitivas, la motivación y los estilos de aprendizaje alcanzó niveles de ajuste satisfactorios. Se observa una aparente ausencia de relación entre

la motivación y los estilos de aprendizaje en coincidencia con resultados de otros estudios consultados. Por otro lado, en la literatura se ha encontrado que estudiantes con ciertos estilos de aprendizaje tienden a tener una preferencia por determinadas estrategias metacognitivas. No obstante, en la presente investigación no se observaron tales correlaciones, lo cual puede atribuirse a que en esta investigación el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje es muy equilibrado, además de que únicamente la mitad de los encuestados tiende a tener un estilo preferente. En conclusión, los estilos de aprendizaje conforman un constructo que es independiente de la motivación y las estrategias metacognitivas.

Palabras clave: motivación, estilos de aprendizaje, metacognición, autorregulación

ABSTRACT

Self-regulated learning, learning styles, and motivation for intellectual work are of great importance today because of their influence in learning processes. This descriptive and correlational study seeks to discern the relational degree that exists between these variables and their level of significance, as this information could be of great help when planning learning strategies within the classroom. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire and the Learning and Motivation Strategies for Intellectual Work Questionnaire) were administered to a sample of 110 students from a high school in Mérida, Yucatan, Mexico. It was found that supervision and self-evaluation, as metacognitive strategies, were the most valued. On the other hand, the organization of information highlighting the main ideas obtained a very poor assessment. The model proposed to analyze the relationship between metacognitive strategies, motivation, and learning styles reached satisfactory levels of adjustment. There is an apparent lack of relationship between motivation and learning styles, which is in coincidence with results from other studies. On the other hand, in the literature, it has been found that students with particular learning styles tend to have a preference for specific metacognitive strategies. However, in the current research, no such correlations were observed, which can be attributed to the fact that in the said study, the development of the different learning styles was very balanced, in addition to the fact that only half of the respondents tended to have a preferred style. In conclusion, learning styles make up a construct that is independent of motivation and metacognitive strategies.

Keywords: motivation, learning styles, metacognition, self-regulation

Introducción

Existen múltiples variables que inciden en los procesos académicos de los alumnos. Entre las más importantes se encuentran el aprendizaje autorregulado, los estilos de aprendizaje y la

motivación para el trabajo intelectual. En esta investigación se intentó encontrar relaciones significativas entre esas variables en estudiantes de nivel medio en un rango de edad de 12 a 18 años. En la literatura se encontró una profusa

producción de investigación para cada una de las variables y algo menos acerca de las relaciones entre ellas. Por tal razón, y para un mejor entendimiento de la temática, se procedió a un análisis de las variables estudiadas y de las relaciones entre ellas. También se describieron algunas variables asociadas con las variables del estudio, tales como las estrategias metacognitivas y la metacognición.

Motivación

La motivación es entendida, desde la perspectiva de Morales Rodríguez (2011), como un proceso que facilita la activación, dirección y persistencia de la conducta, mientras que Maggiolini (2013) la considera como el deseo o necesidad. De acuerdo con la propuesta de Morales Rodríguez (2011), la motivación dirige la conducta hacia una meta. En este proceso se considera la expectativa como un elemento orientador de la conducta, la cual permite connotar el valor asignado a la meta por parte de la persona. Se puede afirmar, entonces, que la motivación no sólo es causa, sino también efecto, logra la activación de la conducta y la dirige hacia la consecución de una meta, permitiendo que el sujeto tenga claro el objetivo y emplee los recursos cognitivos, emocionales y comportamentales para llegar a dicho fin.

La motivación involucra una serie de constructos, como lo son las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). Estos constructos se reconocen como representaciones mentales que permiten comprender la interacción continua que se da entre ámbito cognitivo y afectivo (Morales Rodríguez, 2011). La motivación logra “elicitar cogniciones y

emociones con respecto a las actividades de aprendizaje” (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013, p. 233).

Existen diversas teorías motivacionales. Una de ellas es la relacionada con la intención y la fuente motivacional. Desde el modelo sociocognitivo, que vincula los constructos de poder, afiliación y logro, el poder implica la necesidad de controlar el comportamiento de los demás; la afiliación, se relaciona con la necesidad de ser miembros de algo; y el logro con la necesidad de alcanzar una meta (Maggiolini, 2013). La fuente motivacional, por su parte, invita a reconocer dónde se origina el deseo por alcanzar determinado logro. Cuando el interés se da por la actividad en sí misma, esta es vista como un fin y a este proceso se le denomina motivación intrínseca. La motivación extrínseca se relaciona con factores externos. En los contextos académicos implica la necesidad de aprobar o el interés por obtener buenas calificaciones (Rinaudo, Chiecher y Donolo, citados en Herczeg y Lapegna, 2010).

La motivación en el ámbito académico es concebida por López Aguado y Silva Falchetti (2009) como la disposición que lleva al estudiante a implicarse en el proceso de aprendizaje, esta puede cambiar en función de aspectos sociales o ambientales. Podría relacionarse este factor con aspectos pedagógicos como la inclusión de estrategias de enseñanza basadas en las TICs por parte de los docentes, las cuales pueden incidir en la activación que presentan los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de clase. Como afirma Dewey (1984, citado en Maggiolini, 2013), siempre que una actividad estuviera centrada en un eje de interés, la participación de los alumnos estaría garantizada.

Contar con creencias de control del aprendizaje favorece también la motivación y el rendimiento escolar. La valoración positiva de las tareas por parte del estudiante así como las creencias de autoeficiencia favorecen la motivación, dado que generan cambio en el locus de control interno (Herczeg y Lapegna, 2010). Rotter (1966, citado en Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003) llama “locus de control interno” al proceso que permite percibir que el control sobre una tarea está en la persona y “locus de control externo” a la percepción de que el control está en manos de otra persona, o es responsabilidad de otros.

La motivación incide principalmente en el esfuerzo y la persistencia del estudiante, permitiéndole actuar sobre la ejecución de las tareas y por ende incidir sobre su rendimiento (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013). En cuanto a la forma en la cual se realizan las tareas académicas, se identifica que “los estudiantes pueden de forma activa, adaptar o cambiar sus estrategias en función de factores tanto personales como contextuales y pueden aprender nuevas estrategias [de autorregulación motivacional]” (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, Rubio Sánchez y Zamora Menéndez, 2016, p. 422). Estos factores pueden relacionarse con los aspectos evaluados en la prueba como las concentraciones-distracciones y la ansiedad-miedo al fracaso. Indudablemente, la forma en la cual el estudiante activa su conducta para el desarrollo de una actividad académica trae consigo la atención o no de aspectos ambientales que puedan distraerlo, así como la evitación al fracaso.

Se resalta el planteamiento de metas, ya que estas pueden ser de dos grandes tipos, como lo proponen Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo y Valle (2014),

las que se relacionan con el dominio y las de rendimiento. En las primeras, los estudiantes tienden a utilizar procesos cognoscitivos complejos, mientras que en las segundas los estudiantes se orientan a demostrar sus capacidades y competencias. Las metas vinculadas al rendimiento se relacionan con diversos motivos, tales como la búsqueda social, de recompensas externas o de evitación de castigos. Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero (2013) han observado que las metas se convierten en guías en el proceso de autorregulación, permiten seleccionar estrategias de organización, planeación, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda y comprensión de temas.

Ahora bien, estudios como el realizado por Morales Rodríguez (2011) dan cuenta de la incidencia de la motivación en aspectos cognitivos como las expectativas, las atribuciones, los motivos y los intereses, y puede determinar el éxito o no de las estrategias implementadas. En consecuencia, se puede afirmar que la motivación académica se relaciona con todo el proceso académico del estudiante, desde el inicio, su perseverancia y las acciones que permiten el aprendizaje. A partir del control y de la conciencia motivacional que se consigue mediante la autoobservación y el autoconocimiento, el aprendiz autorregulado es capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones mediante una serie de estrategias con el fin de regular su motivación. Tales estrategias son conocidas como estrategias de regulación de la motivación (Pintrich y Wolters, citados en Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013). Uno de los aspectos más importantes de estas estrategias es que pueden ser adoptadas conscientemente o bien ponerse en marcha de forma automática,

pero en todo caso, pueden ser enseñadas y aprendidas, y consecuentemente, modificadas. Aunque en este modelo no se hace referencia explícita a cuestiones volitivas, que tanto se han estudiado en la motivación, sobre todo aspectos como la persistencia y el esfuerzo (Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo y Valle, 2014), Pintrich las incluye en las estrategias de regulación de la motivación (Valle et al., 2010).

Aprendizaje autorregulado

Las estrategias metacognitivas forman parte de un constructo mayor denominado aprendizaje autorregulado o metacognición. En efecto, de acuerdo con la literatura consultada (Lanz, 2006; Torrano Montalvo y González Torres, 2004), el estudio del aprendizaje autorregulado ha tenido un gran auge en los últimos años. Sin embargo, históricamente la delimitación de su campo de estudio ha tendido a ser un tanto difuso. De hecho, conceptos como autorregulación y metacognición tienen límites imprecisos e incluso se los llega a tomar como sinónimos (Lanz, 2006). Es probable que la falta de fronteras claras se deba a que todos los elementos forman parte de un mismo proceso, esto es, tratar de descifrar cómo el sujeto conoce, regula y produce su propio aprendizaje. Otra posible razón sea que, debido a la gran cantidad de investigaciones al respecto, se ha saturado el concepto, por lo que es complicado delimitarlo (Rosário et al., 2014). En este contexto, Paris y Winograd (citados en Herczeg y Lapegna, 2010) plantean que el aprendizaje autorregulado se caracteriza por el conocimiento acerca del propio conocimiento (metacognición), el cual favorece la selección de estrategias para promover la efectividad en el aprendizaje, el uso

de las estrategias y el reconocimiento de los momentos y circunstancias en las cuales es más favorable la aplicación de las mismas (estrategias metacognitivas) y la motivación.

En tanto, Valle et al. (2010) sugieren que la noción de aprendizaje autorregulado surge de conceptualizar al aprendizaje como la construcción de conocimiento, donde el estudiante debe ser consciente de los conocimientos que posee y de las estrategias que requiere para aprender, y planear las estrategias que facilitarán la construcción del conocimiento. Zimmerman y Schunk (1989, citados en Valle et al., 2010) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autogeneradas por los estudiantes y afecta a los aspectos cognitivo, afectivo-motivacional y comportamental. En líneas generales, puede decirse que el aprendizaje autorregulado incluye las estrategias cognitivas, la metacognición y la motivación, entre otros elementos (Lamas Rojas, 2008).

Flavell, Nisbet y Schucksmith (citados en Herczeg y Lapegna, 2010) introducen el término “metacognición” para referirse “al conocimiento que tiene un individuo sobre cualquier aspecto de una tarea cognitiva y a la regulación que es capaz de hacer sobre esos aspectos” (p. 10). De hecho, tampoco hay un acuerdo entre los investigadores sobre algunos aspectos más borrosos de la metacognición, pero parece haber aceptación mayoritaria que una definición de metacognición debería incluir al menos estas nociones: conocimiento, por parte del sujeto, de su propio conocimiento, procesos y estados cognoscitivos y afectivos, y capacidad de supervisarlos y regularlos deliberadamente (Hacker, 1995).

De manera que, tanto para el aprendizaje autorregulado como para la noción de metacognición, aparecen prácticamente los mismos factores intervinientes. Con todo, el concepto de aprendizaje autorregulado incorpora el factor motivacional (Valle et al., 2010), por lo que enriquece aun más el constructo.

Partiendo entonces de los componentes que influyen en el aprendizaje autorregulado, las estrategias metacognitivas aparecen como un subgrupo de los procesos autorregulatorios. Las estrategias metacognitivas están ampliamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado e incluyen las estrategias referidas a la planificación, supervisión y regulación de la cognición (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013).

Las estrategias metacognitivas pueden agruparse en tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y evaluación (Arias Gallegos, Zegarra Valdivia y Justo Velarde, 2014). Estas estrategias han sido organizadas de manera diferente dependiendo de los investigadores y son fundamentales para el aprendizaje académico, de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo al respecto (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013). Desde luego, no solo influyen las estrategias metacognitivas en el aprendizaje autorregulado; también aspectos como la noción de autoeficacia, la adopción de metas, el interés y la valorización de la tarea contribuyen al logro académico (Valle et al., 2010), pero parece fundamental que los déficit en los procesos de autorregulación se relacionan principalmente con la ineficacia para planear y controlar las tareas y actividades académicas (Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013), aspectos que están directamente relacionados con las estrategias metacognitivas.

Maris Vázquez, Noriega Biaggio y Maris García (2013) sostienen que, en general, hay acuerdo en que los estudiantes autorregulados dirigen su aprendizaje mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo, de modo que pueden controlar y regular intencionalmente su proceso de aprendizaje. Esto implica un conocimiento acabado de sus habilidades personales, los conocimientos que tienen, y lo que deben hacer para aprender, además de haber aprendido a monitorear sus avances cuando estudian y a predecir las dificultades de las diferentes tareas académicas. A lo anterior, se suma la motivación personal que le permite al estudiante regular sus esfuerzos y controlar los factores internos y externos que pueden afectar su rendimiento.

Estilos de aprendizaje

Tripodoro y De Simone (2015) establecen que las premisas de la educación actual fueron fundadas bajo un supuesto que valoraba el conocimiento, la obediencia, la adaptación al modelo y la “pasividad” del alumno en la tarea de adquirir el conocimiento transmitido. Las nuevas estrategias de enseñanza han tenido que romper algunos paradigmas, entre ellos, que la capacidad intelectual no es, por sí sola, un factor definitorio para el rendimiento académico y, por otro lado, en quién debe estar centrada la educación (Maris Vázquez et al., 2013).

En las instituciones escolares suelen encontrarse al menos dos tipos de enseñanza, una centrada en el profesor y otra en el estudiante. El enfoque predominante depende totalmente del profesor, quien podría tener una formación en docencia o no, y, aunque al parecer los estudios respaldan que conviene una educación centrada en el estudiante, la

mayoría de las instituciones no la desarrollan (Laudadio y Da Dalt, 2014). Sin embargo, el enfoque educativo se ha transformado, convirtiendo al profesor en un agente facilitador de conocimiento, que toma en cuenta el papel del estudiante para ese proceso de aprendizaje en el que está constantemente desarrollando habilidades (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2008).

Conscientes del papel activo del estudiante, se ha vuelto primordial el estudio de los procesos de su autogestión, donde cobran importancia los estilos de aprendizaje, que caracterizan a cada alumno en su forma de aprender. “Son definidos como operaciones cognitivas básicas, que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno, es una forma de interacción sociocognitiva. Son procedimientos generales de aprendizaje” (Isaza Valencia, 2014, p. 27). Una de las teorías más utilizadas es la de Kolb, propuesta que permite entender aspectos como las necesidades y motivaciones del individuo (Arias Gallegos et al., 2014). Respecto a la motivación, el docente puede impactar en la relación de motivos intrínsecos y extrínsecos, donde se puede generar el deseo de aprender, para que el alumno haga suyos los motivos que percibía fuera de él, estimulando así el proceso de aprendizaje (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2008). No obstante, esto no significa que exista una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la motivación.

La teoría de Kolb propone un método que describe la forma en que los estudiantes logran resolver problemas y aplicar sus aprendizajes a la experiencia personal. Su teoría es holística y explora perfiles que abordan la experiencia concreta, la observación reflexiva, la

conceptualización abstracta y la experimentación activa. Las dos primeras están orientadas a la manera en que se percibe la información y las otras dos a la manera de procesar la información (Arias Gallegos et al., 2014). Para valorar la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje se deben tomar en consideración al menos tres dimensiones: afectiva, cognitiva y metacognitiva (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2008). López Aguado y Silva Falchetti (2009) creen que la propuesta de Kolb obedece a una comprensión del aprendizaje desde la perspectiva experiencial. Kolb propone que, cuantos más estilos de aprendizaje domine el alumno, este tendrá una mayor retención de la información. Los estilos de aprendizaje surgen cuando se combinan las maneras de percibir la información y de procesarla, dando como resultado los cuatro principales estilos de aprendizaje (Arias Gallegos et al., 2014). Desde esta concepción, los cuatro estilos de aprendizaje derivados de la teoría de Kolb y desarrollados por Honey y Mumford son los siguientes: (a) estilo activo, orientado al reconocimiento de nuevas ideas, emprendimiento de acciones innovadoras; (b) estilo reflexivo, orientado a realizar análisis en profundidad; (c) estilo teórico, orientado a comprender las experiencias desde marcos teóricos explicativos y (d) estilo pragmático, orientado a la puesta en práctica de las ideas abstractas (López Aguado y Silva Falchetti, 2009).

En estudios realizados sobre la relación que tienen los estilos de aprendizaje con el aprendizaje autorregulado no se encontró una correlación significativa, pero se observó una correlación entre la carrera y la preferencia de los estilos de aprendizaje de los alumnos (Arias Gallegos et al., 2014; Sanfabián

Maroto, Belver Domínguez y Álvarez Álvarez, 2014).

La influencia de los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico ha sido discutida, pues algunos autores han hallado una correlación positiva entre estas variables (Blumen, Rivero y Guerrero, 2011; Kohler Herrera, 2013) mientras que otros no encuentran correlación (Sanfabián Maroto et al., 2014). También se ha percibido una correlación entre el estilo de aprendizaje teórico y el aprovechamiento, pues este estilo tiende a exhibir mejores resultados en el rendimiento académico (Blumen et al., 2011). Los estilos de aprendizaje pragmáticos y teórico se asocian con modelos tradicionales de enseñanza y son los que en su mayoría dominan los estudiantes de educación superior (Isaza Valencia, 2014).

Asimismo, en un programa de formación híbrida que incluía estrategias de enseñanza que consideraban los diferentes estilos de aprendizaje, se encontró una mejora significativa en el desempeño de los alumnos de todos los estilos de aprendizaje en las pruebas de conocimiento (Wichadee, 2013).

Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2008) estudiaron la preferencia que tienen los alumnos en cuanto a los estilos de aprendizaje y sostienen que es importante considerar los objetivos normativos de la carrera para la caracterización de perfiles y el desarrollo de habilidades del estudiante. También consideran importante establecer vínculos interdisciplinarios a partir del contenido de las materias que permita ofrecer fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos para que comprendan su estilo de aprendizaje y se responsabilicen de su proceso de aprendizaje.

Según Contreras Gastélum y Lozano

Rodríguez (2012), el avance del alumno en su carrera influye en el grado de autorregulación, mientras que la carrera influye significativamente en la preferencia de los alumnos por el estilo de aprendizaje de experimentación activa. Aunque por otra parte se ha encontrado un mismo patrón de preferencia de estilo de aprendizaje independientemente del avance de carrera.

Relación entre las variables de estudio

Como el estilo de aprendizaje es un constructo que permite comprender cómo las personas perciben el mundo, procesan la información, privilegian su proceso de aprendizaje y la instrucción, se lo ha relacionado con la motivación, en tanto esta permite orientar sus elecciones. Cázares Castillo (2009) ha identificado una estrecha relación entre la motivación intrínseca y los estilos de aprendizaje, pues estos últimos involucran procesos cognitivos, afectivos y fisiológicos. Los procesos afectivos de los estilos de aprendizaje implican activar, mantener y dirigir el comportamiento de una persona hacia determinada fuente de información y estrategia de procesamiento de información que resulte más satisfactoria y sea percibida por el sujeto como más efectiva.

Respecto a la relación que existe en las variables motivación, el aprendizaje autorregulado y estilos de aprendizaje, las primeras dos son las que han sido frecuentemente asociadas en la literatura consultada. De hecho, parece que la autorregulación no actúa independientemente, sino que se ve influenciada de manera directa por mecanismos relacionados con la motivación (Herczeg y Lapegna, 2010).

El aprendizaje autorregulado implica una motivación que impulsa decisiones basadas en lo referente al objetivo de una actividad, la percepción de la dificultad y el valor de la tarea, las autopercepciones del alumno en cuanto a su capacidad para lograr la tarea, el beneficio potencial del éxito o la responsabilidad del fracaso (Paris y Winograd, 2001).

La motivación se relaciona con la autorregulación en tanto que incorpora la valoración del aprendizaje, la fijación de metas y la creencia positiva acerca de las capacidades personales. La concepción mediante la cual se integra el aprendizaje con componentes motivacionales, cognitivos y metacognitivos ha cobrado hoy en día un gran valor. Se identifica, por ejemplo, que los estudiantes que presentan problemas en el aprendizaje no cuentan con motivación intrínseca y por ende dependen por completo de aspectos externos para activar conductas que faciliten el aprendizaje (Alarcón Díaz, 2013).

Núñez Alonso, Lucas, Navarro Izquierdo y Grijalbo Lobera (2006) han encontrado que los alumnos autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en el aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las metas que se han propuesto. Se considera que los alumnos autorregulados muestran un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas. Así, estos estudiantes se consideran muy eficaces y se centran en incrementar su nivel de aprendizaje valorando el material que tienen que asimilar como interesante, valioso y útil de aprender (Pan et al., 2013).

En este contexto, “las estrategias cognitivas son comportamientos que

ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible” (Herczeg y Lapegna, 2010, p. 13). Suárez Riveiro y Fernández Suárez (2013) utilizan un modelo que permite evidenciar cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas. Lamas Rojas (2008) plantea que puede considerarse autorregulado un estudiante, en la medida en que sea activo en su propio proceso de aprendizaje, lo cual se manifiesta en la construcción de metas, elaboración de planes para alcanzarlas, ejecutar dichas acciones y realizar su evaluación. Así “la motivación incide en lo que piensa una persona y por ende incide en su aprendizaje” (Alarcón Díaz, 2013, p. 3). La motivación, por su parte, se ha encontrado relacionada también con las estrategias de aprendizaje y la metacompreensión.

Al analizar la relación existente entre los estilos de aprendizaje, la metacognición y sus dimensiones, se encontró que existe relación entre el estilo de aprendizaje convergente y la metacognición (Arias Gallegos et al., 2014). También se ha encontrado relación con el estilo de aprendizaje teórico por el fuerte impacto que puede tener sobre la naturaleza de rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos propios del estudiante.

Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la motivación intrínseca y el estilo teórico, específicamente en las tareas de búsqueda y selección de la información (Honey y Mumford, 1986) Desde el estilo teórico el estudiante se interesará por ahondar en la información y promover habilidades cognitivas de organización, elaboración y transformación.

Al parecer, los estudiantes con estilo de aprendizaje teórico y reflexivo hacen un mayor uso de estrategias metacognitivas que quienes tienen los estilos pragmático y activo (Gravini Donado y Iriarte Diazgranados, 2008). El estilo de aprendizaje teórico correlaciona positiva y significativamente con la estrategia metacognitiva de búsqueda de información. También se encontró que el estilo activo correlaciona positivamente con orientación intrínseca, conocimiento condicional, estrategias de manejo de información y conocimiento declarativo. Por su parte, el estilo pragmático correlaciona positivamente con el valor de la tarea. Finalmente, el estilo reflexivo correlaciona negativamente con conocimiento declarativo (Cázares Castillo, 2009).

Respecto al género, existen diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje entre mujeres y hombres. Las mujeres hacen un mayor uso de estrategias metacognitivas y procesamiento profundo de información, organizan mejor su ambiente de estudio y manejan mejor el tiempo (Vázquez, Noriega Biaggio y García, 2013).

Por otra parte, se ha encontrado evidencia de que en grupos donde se analizan los cuatro principales estilos de aprendizaje se pueden exhibir alta y baja frecuencia de uso de estrategias metacognitivas y que las estrategias, no los estilos de aprendizaje, pueden afectar el rendimiento en ciertos ejercicios educativos. Se investigó también, con estudiantes universitarios, si existía una relación entre los estilos de aprendizaje, la alta frecuencia de uso de estrategias metacognitivas en la efectividad al realizar ciertas tareas, pero solo se encontró una relación significativa en el manejo del

tiempo y no en las demás variables (Pujol, 2008).

Metodología

El diseño de este trabajo ha sido organizado como una investigación empírica, cuantitativa y correlacional. Se recurrió a una muestra de 110 estudiantes de educación media desde el primer año de educación secundaria hasta el tercer año de preparatoria, que incluyó estudiantes de 12 a 18 años, de una escuela de Mérida, Yucatán, México, quienes contestaron anónima y voluntariamente el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) para el trabajo intelectual en línea. Los resultados se capturaron automáticamente en una base de datos en línea para su posterior análisis.

Las estrategias de aprendizaje se valoraron mediante el CEAM, que utiliza una escala Likert de siete puntos. El instrumento se divide en las subescalas de motivación y estrategias metacognitivas. La motivación incluye los factores de ambiente social, concentración, motivos para estudiar y ansiedad o miedo al fracaso. Las estrategias metacognitivas evaluadas incluyen la planificación para el aprendizaje, supervisión y evaluación, selección de la información, organización de la información y elaboración de relaciones comprensivas.

Para la medición de los estilos de aprendizaje, se utilizó la escala dicotómica del CHAEA. El instrumento valora los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático. En ambas escalas, un mayor puntaje implica, respectivamente, un mayor uso de la estrategia y una mayor cantidad de características asociadas a uno de los estilos.

MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO INTELECTUAL

Resultados

Un análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje y motivación permite observar que la estrategia supervisión y autoevaluación fue la mejor valorada (ver Tabla 1). Los alumnos tienden a revisar lo que han fallado después de un examen ($M = 5.5$, $DE = 1.67$), hacerse preguntas sobre el tema que están estudiando ($M = 5.4$, $DE = 1.66$) y ver si sus trabajos se ajustan a lo solicitado por sus maestros ($M = 5.4$, $DE = 1.63$). Por otro lado, la organización de la información resaltando las ideas principales es muy pobre: no destacan las ideas principales en sus apuntes ($M = 2.6$, $DE = 1.50$), no encuentran ayuda en organizar las ideas antes de escribir ($M = 2.7$, $DE = 1.73$) y no les parece imprescindible identificar las ideas principales antes de memorizar

contenidos sobre un tema ($M = 3.0$, $DE = 1.33$).

En la motivación, resaltan los motivos para estudiar (ver Tabla 1), de tal forma que ven en el estudio una preparación para un futuro interesante ($M = 6.4$, $DE = 1.22$), se sienten estimulados cuando sus profesores les felicitan ($M = 6.0$, $DE = 1.36$) y se esfuerzan por conseguir buenas notas para poder escoger la profesión que les interesa ($M = 5.7$, $DE = 1.43$). Sin embargo, hay cierto temor de no terminar sus estudios para las profesiones que les gustan ($M = 4.8$, $DE = 2.15$), a pesar de que piensan que si se proponen algo son capaces de conseguirlo ($M = 6.0$, $DE = 1.22$), ya que han superado los cursos anteriores con facilidad ($M = 5.2$, $DE = 1.72$).

Tabla 1
Descriptivos de las variables observadas

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	α	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	Normalidad
Estrategias metacognitivas						
Elaboración de relaciones comprensivas	4.7	0.78	.801	0.250	-0.247	.07
Organización de la información: Esquemas	4.4	1.34	.784	-0.028	-0.196	.29
Organización de la información: Ideas principales	3.0	1.00	.618	-0.575	-0.540	.04
Selección de la información	4.6	0.70	.700	-0.093	0.847	.08
Supervisión y autoevaluación	5.1	0.93	.799	-0.226	-0.251	.22
Planificación del aprendizaje	4.4	0.81	.778	-0.259	0.141	.20
Motivación						
Ansiedad y miedo al fracaso	4.0	0.80	.635	0.425	0.625	.22
Concentración y distracciones	4.4	0.77	.605	0.332	1.385	.04
Motivos para estudiar	5.2	0.77	.645	-0.463	-0.248	.02
Ambiente social	4.7	0.74	.596	-0.164	-0.721	.16
Estilos de aprendizaje						
Activo	13.8	2.64	.437	-0.258	0.005	.10
Reflexivo	14.5	2.83	.546	-0.354	-0.260	.04
Teórico	13.7	2.78	.498	-0.179	-0.547	.04
Pragmático	13.5	2.69	.457	-0.055	-0.501	.12

Al considerar los estilos de aprendizaje (ver Tabla 1), se observa, según la interpretación de Alonso, Gallego y Honey (1999) y con un baremo definido por los participantes, que el 46% de los estudiantes no tiene un único estilo dominante. El estilo que se presenta con mayor frecuencia es el teórico (21% de los estudiantes), seguido del reflexivo (14%) y de los estilos activo y pragmático, con una frecuencia muy similar (10%).

El modelo planteado para analizar la relación entre las variables latentes —estrategias metacognitivas, motivación y estilos de aprendizaje— alcanza niveles de ajuste satisfactorios (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010) en tres de los índices (ver Figura 1): chi cuadrada normada menor que 3, CFI mayor que .9 y RMSEA menor que .08. El GFI no supera el .90 y la chi cuadrada resulta significativa.

En el modelo de medida se puede observar que la motivación queda definida principalmente por la concentración sin distracciones y la ansiedad o miedo al fracaso. Sin embargo, presentan signos contrarios, dando a entender que son inversas una con respecto a la otra en su aporte al definir la motivación. Con las estrategias metacognitivas se interpreta directamente, a mayor puntaje en las variables observadas, mayor uso de estrategias metacognitivas, con excepción de la organización de la información en ideas principales. En los estilos se observan todas las cargas con los mismos signos indicando que no hay estilos opuestos entre ellos.

En el modelo de estructura se observa una correlación muy importante entre la motivación y las estrategias metacognitivas ($\phi = .88$). Se puede decir que a mayor motivación se asocia mayor uso

de estrategias metacognitivas e inversamente. Ahora bien, la relación entre estos dos constructos y los estilos de aprendizaje es muy baja e inclusive no significativa ($p > .05$), tanto la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación ($r = .09$), como la relación con las estrategias metacognitivas ($r = .14$).

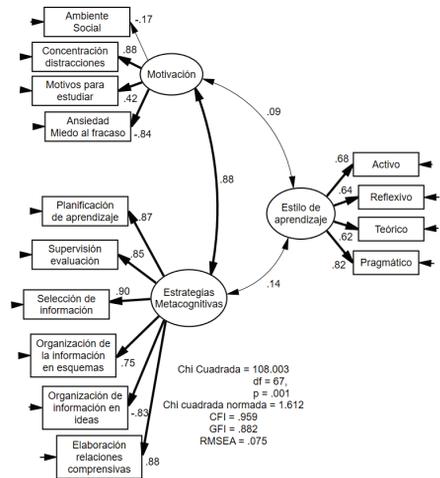


Figura 1. Modelo de relación entre la motivación, estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje. Las líneas gruesas indican relaciones significativas ($p < .05$).

Discusión

En este estudio se encontró que las estrategias metacognitivas que tienden a ser regularmente utilizadas son la supervisión y la autoevaluación, en tanto que la organización de la información presenta el más bajo desempeño, presumiblemente debido a la ausencia de un entrenamiento adecuado. Esta presunción se basa en que varios autores (Collins, 1994; Sperling, Walls y Hill, 2000; Tei y Stewart, 1985) consideran que la metacognición es la conciencia de que se posee un control comprensivo del conocimiento, lo cual permite su empleo

apropiado. En la misma línea, Hacker (1995) afirma que el conocimiento de su propio conocimiento, procesos y estados cognoscitivos y afectivos faculta al sujeto para supervisarlos y regularlos deliberadamente. Valdría la pena realizar más investigaciones longitudinales en poblaciones de nivel educativo medio, con el fin de analizar más a profundidad la maduración cognitiva en el ser humano, sus motivaciones y estilos de aprendizaje a lo largo de los años. Teniendo en cuenta los resultados del estudio, se recomienda aumentar en los contextos escolares el uso de estrategias que promuevan la motivación escolar, ya sea a través de incentivos académicos como notas, reconocimiento social, acceso a espacios culturales y deportivos, etc., así como el aumentar el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas que faciliten el aprendizaje autorregulado.

En esta investigación se encontró también una relación significativa fuerte ($\phi = .88$) entre los constructos motivación y estrategias metacognitivas. Este hallazgo coincide con la literatura vigente (Alarcón Díaz, 2013; Herczeg y Lapegna, 2010; Núñez Alonso et al., 2006; Pan et al., 2013; Paris y Winograd, 2001; Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013). Esta relación, que ha sido muy estudiada últimamente, estaría señalando que los estudiantes motivados son capaces de desarrollar estrategias metacognitivas que favorecen su propio aprendizaje.

Respecto a la variable motivación dentro de las características de los estudiantes evaluados, en el presente trabajo se destacan los motivos para estudiar, la ansiedad y el miedo al fracaso. Los motivos para estudiar cobran valor en el momento del desarrollo de los estudiantes evaluados; para la edad escolar de un

adolescente, la construcción de expectativas en torno de las acciones que ejecuta es determinante. El joven logra de manera continua construir ideas en relación con lo que puede obtener a corto o largo plazo mediante el estudio u otra actividad en la cual invierte gran parte de su tiempo. El valor de la expectativa se contrasta con la propuesta de Morales Rodríguez (2011), quien plantea que la expectativa se convierte en el orientador de la conducta y permite connotar el valor que la persona asigna a la meta. Para los jóvenes evaluados, las actividades que realizan en su contexto académico son el medio para acceder a experiencias y aprendizajes posteriores.

En relación con el miedo al fracaso, es probable que los estudiantes se esfuercen y persistan en la obtención de resultados académicos satisfactorios (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013). La motivación se convierte en un orientador de la conducta de los estudiantes, estimulándolos a estar más atentos, activos y a adaptar sus estrategias de estudio en función de las actividades que realizan, con el propósito de controlar los resultados de sus actividades. El concepto de locus de control interno y externo puede ayudar a explicar los índices motivacionales de los estudiantes evaluados, especialmente en el aspecto que aquí se discute; si el locus de control hace referencia a la creencia que tiene el estudiante en relación con la procedencia del control de sus actividades, atribuir control de las actividades y sus resultados a él mismo y no a los aspectos ambientales que le rodean puede contribuir positivamente al mejoramiento de sus resultados académicos, en tanto los estudiantes logren evaluar los recursos con los que cuentan y ajustar sus estrategias en el cumplimiento de las tareas.

El ambiente social juega un papel importante en la motivación de los estudiantes, pues las relaciones con las demás personas y las variables que se encuentran en su ámbito escolar logran activar los recursos cognitivos, emocionales y comportamentales que permiten llegar al objetivo que se han planteado. Es posible explicar la influencia del ambiente social a partir del concepto de motivación extrínseca. La fuente motivacional procede del ambiente del estudiante, quien se ve mediado por el reconocimiento social, la obtención de logros académicos materializados en la necesidad de aprobar o el interés por obtener buenas calificaciones. También puede relacionarse con aspectos ambientales del proceso educativo, como las estrategias pedagógicas que aplica el docente, en las cuales el estudiante encuentra formas de reconocimiento social y académico (López Aguado y Silva Falchetti, 2009).

En este estudio se indagan también las características motivacionales de los estudiantes en relación con otro constructo que son los estilos de aprendizaje. Se identificó que la puesta en práctica de un estilo de aprendizaje concreto no está determinada tanto por el objetivo que el alumno busca conseguir cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje (superarla o conseguir un aprendizaje) como con las estrategias que activa para resolverla (López Aguado y Silva Falchetti, 2009). Lo anterior indica una aparente ausencia de relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje y en ese sentido los resultados del presente estudio coinciden con los de dichos autores.

Respecto a la relación entre estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje, en la literatura se ha encontrado que estudiantes con ciertos estilos de

aprendizaje, tienden a tener una preferencia por determinadas estrategias metacognitivas (Arias Gallegos et al., 2014; Cázares Castillo, 2009; Gravini Donado y Iriarte Diazgranados, 2008). Además, se ha encontrado un impacto positivo sobre el desempeño de ciertas actividades académicas en los estudiantes con ciertos estilos de aprendizaje que hacen uso de determinadas estrategias metacognitivas (Pujol, 2008). En la presente investigación no se observó esa correlación, lo cual puede atribuirse a que en esta investigación el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje es muy equilibrado, además de que únicamente la mitad de los encuestados tiende a tener un estilo preferente. Otro factor que podría estar afectando es el de la edad, pues en la mayoría de los otros estudios la relación se ha encontrado en estudiantes universitarios. En conclusión, los estilos de aprendizaje conforman un constructo que es independiente de la motivación y las estrategias metacognitivas.

Referencias

- Aguilera Pupo, E. y Ortíz Torres, E. A. (2008). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 13(5), 1-13.
- Alarcón Díaz, M. A. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 71-78. <https://doi.org/10.18359/reds.735>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). Los estilos de aprendizaje (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Arias Gallegos, W. L., Zegarra Valdivia, J. y Justo Velarde, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243.

MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO INTELECTUAL

- Cázares Castillo, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit*, 35, 73-85.
- Contreras Gastélum, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 114-147.
- Collins, N. D. (1994). Metacognition and reading to learn. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d96.html>
- Gravini Donado, M. L. e Iriarte Diazgranados, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 22, 1-24.
- Hacker, D. (1995). *Metacognition: Definitions and empirical foundations*. New York: Roudledge.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, 37, 9-19.
- Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34.
- Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Libera-bit*, 19(2), 277-288.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Libera-bit*, 14, 15-20.
- Lanz, M. (Comp.). (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Laudadio, M. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17(3), 483-498. doi:10.5294/edu.2014.17.3.5
- López Aguado, M. y Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 36-55.
- Maggiolini, L. M. (2013). Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education Review*, 24, 83-97. Recuperado de <http://revistas.uv.edu/index.php/der/article/view/11278>
- Morales, Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a6>
- Núñez Alonso, J. L., Lucas, J. M. A., Navarro Izquierdo, J. G. y Grijalbo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñero, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Paris, S. G. y Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED479905>
- Pool-Cibrián, W. J. y Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/551/810>
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermédios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-67.
- Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rodríguez, S., Piñero, B., Regueiro, E., Gayo, E. y Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26, 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70012-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70012-X)
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C. . . . Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática de revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana.UPS13-2.aars
- Sanfabián Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Sperling, R., Walls, R. y Hill, L. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving. *Child Study Journal*, 30(4), 233-253.
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias

- cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2641>
- Suárez Riveiro, J. M., Fernández Suárez, A. P., Rubio Sánchez, V. y Zamora Menendez, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Tei, E. y Stewart, O. (1985). Effective studying from text: Applying metacognitive strategies. *Forum for Reading*, 16(2), 46-55.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.3.120>
- Tripodoro, V. A. y De Simone, G. G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina*, 75(2), 109-112.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Vázquez, S. M., Noriega Biggio, M. y García, S. M. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/328/510>
- Wichadee, S. (2013). Facilitating students' learning with hybrid instruction: A comparison among four learning styles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 99-116. doi:10.25115/ejrep.v11i29.1559

Recibido: 4 de febrero de 2019

Revisado: 17 de marzo de 2019

Aceptado: 27 de mayo de 2019

CALIDAD DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DEL DIRECTOR Y COMPROMISO LABORAL DE LOS DOCENTES DE ALGUNOS COLEGIOS PRIVADOS SALVADOREÑOS

THE QUALITY OF THE PRINCIPAL'S ADMINISTRATIVE MANAGEMENT AND TEACHERS' WORK COMMITMENT IN CERTAIN SALVADORAN PRIVATE SCHOOLS

Vinnett Esther Centeno Pérez

Departamento de Educación, Asociación Salvadoreña de la IASD, El Salvador
vinnette@hotmail.com

RESUMEN

Mediante un estudio descriptivo y correlacional, se analizó la relación entre la percepción de la calidad de la gestión administrativa del director y el grado de compromiso laboral de los docentes de algunos colegios privados de El Salvador, en un contexto donde cada año los docentes renuncian a sus trabajos y pasan a laborar al sector gubernamental. Se administraron dos instrumentos, uno para medir la percepción de la gestión administrativa del director y otro para medir el grado de compromiso de los docentes, a 87 docentes de los siete colegios de las regiones metropolitana y occidental de El Salvador. Se encontró que los docentes tienen un compromiso laboral muy bueno. De igual manera, la percepción que tienen los docentes de la gestión administrativa del director es muy buena. Al observarse la correlación entre ambas variables, se determinó que es positiva y alta. Se observó que cuánto mejor perciben los docentes la gestión administrativa del director mayor es el compromiso con su trabajo. El liderazgo del director es importante para el compromiso laboral de los docentes, por lo cual su selección y nombramiento deben ser realizados con cuidadoso análisis.

Palabras clave: calidad de la gestión administrativa, dirección escolar, compromiso laboral docente

ABSTRACT

Through a descriptive and correlational study, the relationship between the perception of the quality of the principal's administrative management and the degree of the teachers' work commitment of certain private schools in El Salvador was analyzed, in the context of teachers resigning each year from their jobs and opting to work in the government sector. Two instruments were administered to 87 teachers from the seven schools in the metropolitan and western regions of El Salvador; one to measure the perception of the administrative management of the principal, and another to measure

the degree of commitment of teachers. It was found that teachers had an outstanding work commitment. Similarly, the teachers' perception of the principal's administrative management was very good. When the correlation between both variables was observed, it was determined to be positive and high. It was observed that the better the teachers perceived the administrative management of the principal, the higher the commitment they had to their work. The principal's leadership is essential for the teachers' work commitment; thus a principal's selection and appointment must be made with careful analysis.

Keywords: quality of administrative management, school principals, teachers' work commitment

Introducción

Este estudio pretende analizar la percepción de los docentes de algunos colegios privados, ubicados en las áreas geográficas occidental y central de El Salvador, sobre la forma como realizan las gestiones administrativas sus directores. Igualmente, procura encontrar cuál es el grado de compromiso laboral que los docentes tienen hacia el sistema en el que se desempeñan.

Compromiso laboral

El compromiso laboral se refiere al grado en que un empleado se identifica con una organización específica y con sus metas, además de su deseo por quedarse en ella como integrante. Lai, Luen, Chai y Ling (2014) observaron que los diferentes estilos de liderazgo están relacionados con las tres dimensiones del compromiso laboral (afectivo, continuo y normativo) en lo que se refiere a ambientes administrativos escolares y académicos, donde el estilo de liderazgo de los directores de una institución educativa influirá en el compromiso laboral de los docentes. Un liderazgo que contribuya a la habilidad de generar sinergia y entusiasmo, capaz de enfrentarse a cualquier obstáculo, que cultive la creatividad y sea colaborativo, es un impor-

tante predictor del compromiso laboral del docente. Un director con este estilo de liderazgo, que trate individualmente e inspire, motivará a sus subordinados. Los directores que muestren interés en la vida laboral de sus docentes a su vez se sentirán más cercanos emocionalmente y con un fuerte sentido de lealtad y responsabilidad con sus escuelas. Lai et al. (2014) declaran que “esto es bueno para la eficacia y el rendimiento escolar” (p. 73).

Lealtad

Kumar y Shekhar (2012) mencionan que la lealtad de los empleados a una organización se ha vuelto cada día más importante en este mundo cambiante. Las rutinas de trabajo monótonas, los altos niveles de estrés y estilos dictatoriales de dirigir son factores que ponen en riesgo la lealtad en la organización, lo cual hace que las empresas se esfuercen en establecer buenas relaciones interpersonales con sus empleados y así generen beneficios para la organización. Los empleados constituyen el recurso de inversión más importante para una empresa y hay que cuidarlos.

Zamora Poblete (2009) investigó a docentes de Chile y encontró que los profesores, al sentirse identificados con

la institución y sentirse acogidos como una familia, manifiestan lealtad. Al involucrarse los docentes con su institución, se apegan a ella y deciden permanecer trabajando por más tiempo en las escuelas, sin importar la edad ni el factor económico. Este estudio muestra que el sentirse identificado con la estructura laboral genera un compromiso afectivo.

Oberholster, Taylor y Cruise (2000) estudiaron el compromiso laboral dentro del sistema de educación que sostiene las escuelas incluidas en este estudio. Ellos relacionaron el compromiso con la madurez de la fe y la antigüedad denominacional del empleado. Estos hallazgos constituyen un antecedente para el presente estudio.

Gestión administrativa

Las expectativas en lo que respecta a la gestión administrativa en la sociedad actual son cada vez más exigentes a la hora de ejercer un liderazgo direccional. Es evidente que en el ámbito educativo se necesitan líderes efectivos que sean proactivos en sus posturas para mejorar los resultados en satisfacción laboral de sus docentes, en su desarrollo y compromiso (Alam, 2017). Por lo tanto, es necesario revisar los enfoques de liderazgo tradicionales y alinearlos para que sean más productivos.

Para que un director de escuela se enfoque en cuál es la función que le corresponde hacer, es importante que sepa la diferencia entre las funciones de manejo de una institución y las funciones de administrar. Entre las funciones de manejo en una organización están las siguientes: planear, organizar, apoyar, dirigir y controlar. Las funciones para administrar incluyen asistencia a reuniones, registros, disposición de materiales y libros de texto, apoyo en los currícu-

los de instrucción y enseñanza, comunicación e implementación de materiales (Samkange, 2013).

En un estudio realizado por Okutan (2014) con directores de escuelas en Turquía, se analizó el tipo de gestión administrativa que mostraban en su liderazgo. Entre los hallazgos relevantes, se observó el estilo clásico inadecuado de liderazgo que presentó deficiencias para crear un clima positivo en la enseñanza-aprendizaje. Los directores solo estaban preocupados por mantener su estatus quo aplicando los reglamentos y las leyes, sin tomar iniciativas. En sus habilidades de comunicación demostraron ser incompetentes, de modo que no motivaban a sus docentes, ni eran justos o imparciales. Quedó demostrado que no son suficientes los conocimientos básicos y se les recomendó participar de un programa de educación continua para mejorar sus habilidades. Un director que no se involucra con su entorno ni con sus maestros, que no es imparcial, no motiva ni aprovecha los nuevos enfoques de la educación, ni contribuye significativamente a la institución que dirige. Por lo tanto, de aquí se deriva el principio de que es muy importante y necesario que un director esté continuamente involucrado en un aprendizaje significativo, para realizar una gestión administrativa innovadora en su organización.

Características personales

Wasserman, Ben-Eli, Yehoshua y Gal (2016) mencionan que el rol del director es influenciado por sus valores personales y su percepción mental. Cuánto más descentralizado sea el estilo de la gestión del director, mayor será la percepción positiva del profesor. Los estudios han demostrado que la participación de los docentes y el fomento de esta

participación en la toma de decisiones constituyen un medio para desarrollar la escuela como un todo y para mejorar la enseñanza.

No hay duda de que el avance profesional, la aceptación de roles, la independencia y la participación del maestro en la toma de decisiones aumentan su satisfacción y alientan su persistencia en la enseñanza. Wasserman et al. (2016) encontraron que “cuanto más un maestro esté dedicado activamente a la escuela más dispuesto estará en dedicar su tiempo y energía a sus actividades escolares” (p. 189).

Toma de decisiones

Según Alam (2017), el director debe comprender que bajo su rol motiva, dirige y evalúa el desempeño de los empleados. Wachira, Gitumu y Mbugua (2017) mencionaron que muchas veces el no involucrar a los docentes en la toma de decisiones hace que no sea efectivo el liderazgo escolar. En la mayoría de las escuelas donde hay una pobre participación de los docentes disminuyen los logros. Es aquí donde el director establece el ritmo que guiará y motivará tanto a los docentes como a sus alumnos. También el comportamiento en el liderazgo del director impactará significativamente la moral del docente y el logro de los estudiantes, en beneficio de la reducción de los problemas de disciplina.

Un estudio realizado por Saad (2012) observó que, al participar en la toma de decisiones, los maestros tuvieron un alto nivel de compromiso laboral. Al involucrarse y estar incluidos en decisiones de su institución, toman interés en ella y se comprometen en sus labores. Una gestión administrativa que involucra al personal docente en un diálogo abierto donde se tomen decisiones consensua-

das es un factor motivante en el compromiso laboral.

Definitivamente, el tipo de liderazgo que ejerza el director de una escuela es determinante para que los demás lo sigan y sientan que hay dirección en lo que se realiza. En un estudio realizado por Ward (2013), los docentes, al participar de la visión y de la misión de la institución en la que trabajaban, se sintieron comprometidos como equipo en sacar adelante a su institución. Dentro del ambiente escolar es necesario que todos sus segmentos, maestros, alumnos, director y el sistema escolar distrital, se conjuguen en favor de sacar adelante la organización donde se propicie una buena cultura escolar. Como dicen Leithwood y Riehl (citados en Clayton, 2014), “es importante lo que haces, pero es más importante cómo lo haces dependiendo del ambiente y las circunstancias” (p. 73). El liderazgo educativo que exista en determinada institución deberá tener una mezcla de la capacidad del que dirige y del compromiso, habilidades y capacidad de los docentes.

Clima organizacional

Al estudiar el comportamiento de los empleados, García Rivera, Mendoza Martínez y Puerta Sierra (2012) encontraron que un ambiente de inseguridad e inestabilidad laboral genera una relación negativa con relación el compromiso laboral. Calik, Sezgin, Kavgaci y Kilinc (2012) descubrieron que la respuesta de los docentes en términos de su eficiencia personal y de su eficiencia colectiva depende del liderazgo educativo. En otras palabras, según sea su percepción del liderazgo, aumentará o disminuirá su compromiso con sus labores. Cuán importante es contar con un líder educativo que reconozca que su gestión contribuye

a mejorar el clima organizacional, o, por otro lado, a bajar el rendimiento de sus empleados. Al sentirse comprometido en mejorar su gestión, indudablemente contribuirá al bienestar del clima organizacional.

Cuando los empleados sienten que existe un trato justo, de respeto, esto conlleva a tener una lealtad más con su trabajo y con sus jefes (Jiang y Cheng, 2008). Las personas perciben si son tratadas con dignidad y ética y son valoradas. Es importante gozar de buenas relaciones interpersonales en un ambiente laboral. Esto establecerá vínculos más fuertes entre el grupo, no importando la jerarquía.

Según Restrepo-Abondano y Restrepo-Torres (2012), el director de una institución debe ser una persona que guía y practica diariamente un liderazgo adaptativo. Su vida es una enseñanza. Da equilibrio y tiene una postura centrada para aplicar los reglamentos y manuales. Es una figura clave en el proceso de cambio. Proporciona confianza y está interesado en un ambiente de estudio con altos estándares de calidad. Promueve un ambiente de trabajo positivo. También desarrolla habilidades para buscar la manera de sostener los recursos de la institución que dirige. Está comprometido con las familias de los estudiantes y con la sociedad. Inspira nuevas visiones y enfoques educativos. Está a la vanguardia en las diferentes áreas y desafíos de su institución. Estas son las expectativas del liderazgo adaptativo, comprometido con los procesos de aprendizaje, el sistema cultural y tecnológico donde se satisfacen las demandas del entorno.

Flexibilidad

Watkins y Moak (citados en Mack, 2016) mencionan que, cuando el direc-

tor reconoce los componentes del conocimiento que construyen una buena relación entre los maestros y los estudiantes, se pueden desarrollar estrategias eficientes de servicio al cliente y de educación de calidad, dos áreas a las que apuesta para conseguir más estudiantes y que salgan bien preparados.

Como en todo círculo de trabajo siempre hay situaciones personales que muchas veces interfieren con las cargas del quehacer, hay una lista de asuntos que el director debería tomar en cuenta a la hora de su gestión administrativa:

1. Tomar tiempo para conversar informalmente con sus maestros. Mejorar sus relaciones en términos de lenguaje corporal y de lenguaje verbal, que siempre debe ser positivo.

2. Permitir que los docentes den sus opiniones sobre el funcionamiento de la institución y que se familiaricen con las decisiones.

3. Respetar los sentimientos y las necesidades individuales de los maestros y brindarles apoyo de manera concreta. Brindar confianza.

4. Mostrar un carácter y un comportamiento moralmente aceptables y consistentes con sus creencias y valores.

Metodología

Tipo de investigación

Este estudio fue descriptivo y correlacional.

Participantes

La población estuvo formada por 91 docentes de siete colegios del sistema educativo de las asociaciones Occidental Salvadoreña y Metropolitana Salvadoreña de la Iglesia Adventista. Ellos laboraban en los niveles que van desde la educación parvularia hasta el bachillerato (ver Tabla 1). No hubo

muestreo, sino que se censó la totalidad de la población.

Tabla 1
Distribución de los docentes de la muestra por colegios

Colegio	n
Ahuachapán	4
Santa Ana	17
Sonsonate	18
El Zarzal	7
Central San Salvador	14
Las Margaritas	13
Scandia	18
Total	91

Instrumentos de medición

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos. El instrumento para evaluar el compromiso laboral fue elaborado por Méndez Cruz y Meza Escobar (Méndez Cruz, 2015) e incluye 19 ítems. Este instrumento fue utilizado por Ontiveros Ramírez (2016) entre los maestros de enseñanza media de la Unión Mexicana del Norte, donde obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de .936.

El instrumento que mide la variable de gestión administrativa en el director fue diseñado por del Valle López y Meza Escobar (del Valle López, 2016). Este instrumento fue adaptado para ser aplicado a la población en estudio y consta de 21 ítems. Fue utilizado además por González de la Rosa (2016) entre los maestros de enseñanza media de los colegios adventistas de República Dominicana, donde obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de .972.

Variabes. Este estudio tuvo como variable independiente la percepción de la calidad de la gestión administrati-

va del director de cada uno de los siete colegios participantes. Esta variable utilizó una escala Likert de siete puntos: *pésimo(a)* (1), *muy malo(a)* (2), *malo(a)* (3), *regular* (4), *bueno(a)* (5), *muy bueno(a)* (6) y *excelente* (7). Como variable dependiente, se midió el compromiso laboral de los docentes participantes. Esta variable utilizó una escala Likert de siete puntos: *totalmente en desacuerdo* (1), *muy en desacuerdo* (2), *algo en desacuerdo* (3), *indeciso* (4), *algo de acuerdo* (5), *muy de acuerdo* (6) y *totalmente de acuerdo* (7).

Resultados

Caracterización de la muestra

Participaron en la investigación los docentes de los siete colegios adventistas de las Asociaciones Occidental y Metropolitana Salvadoreñas. Las encuestas se aplicaron en 2019 a un total de 87 docentes.

Género. En la Tabla 2 se muestra la distribución de los maestros encuestados de acuerdo con su género. Como puede observarse, el mayor número de participantes correspondió al género femenino. Dos de ellos no indicaron su género.

Tabla 2
Distribución de los participantes por género

Género	n	%
Masculino	28	32.9
Femenino	57	67.1
Total	85	100.0

Estado civil. En la Tabla 3 se muestra la distribución de los maestros encuestados de acuerdo con su estado civil. Como puede observarse, el mayor número de los participantes fue el de los casados.

Tabla 3
Distribución de los participantes por estado civil

Estado civil	n	%
Soltero	28	32.2
Casado	58	66.7
Otro	1	1.1
Total	87	100.1

Categoría salarial. En la Tabla 4 se observa la distribución de los participantes del estudio según su categoría salarial. Cuatro de ellos no especificaron su categoría salarial.

Tabla 4
Distribución de los participantes por categoría salarial

Categoría salarial	n	%
Por contrato	44	53.
Regular	39	47.0
Total	83	100.0

Años de servicio. En la Tabla 5 se observa la distribución de los participantes del estudio según el rango de sus años de servicio. Dos de ellos no especificaron el rango de sus años de servicio.

Tabla 5
Distribución de los participantes por años de servicio

Años de servicio	n	%
Hasta 10 años	49	57.6
11 a 20 años	20	23.5
21 a 30 años	13	15.3
31 años o más	3	3.5
Total	85	100.0

Confiabilidad de los instrumentos

Para poder calcular la confiabilidad del instrumento, se utilizó el índice alfa

de Cronbach. Para el instrumento de compromiso laboral en el procedimiento de casos se tomó como válido el 92%, excluyendo el 8% de los casos. El valor alfa de Cronbach que se obtuvo para los 19 ítems del instrumento fue de .872. Según este resultado, se considera que es un instrumento confiable.

Para el instrumento de gestión administrativa, en el procesamiento de casos, se tomó como válido el 89.7% y se excluyó el 9% de los casos. El valor alfa de Cronbach que se obtuvo para los 21 ítems del instrumento fue de .983. Este resultado muestra que dicho instrumento es confiable.

Comportamiento de las variables de estudio

Para medir la variable de compromiso laboral, cada uno de los 19 ítems se midió con una escala Likert que va desde un valor *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (7), observándose un rango de valores obtenido entre 19 y 133 puntos.

Para los 87 participantes, se obtuvo una media aritmética de 6.18 y una desviación estándar de .658. Según la escala de medición que se utilizó, la media aritmética encontrada indica que los maestros tienen un compromiso laboral *muy bueno*.

Los indicadores que obtuvieron mayor valor, representado por su media aritmética, fueron los siguientes: (a) “Defiendo esta institución cuando hablan injustamente de ella” ($M = 6.82$, $DE = .467$), (b) “Soy feliz con el trabajo que realizo” ($M = 6.78$, $DE = .538$) y (c) “Me siento incómodo(a) cuando no realizo bien mi trabajo” ($M = 6.75$, $DE = .463$).

Los indicadores que tuvieron menor valor, representado por su media

aritmética, fueron los siguientes: (a) “Suplo todas mis necesidades económicas con este trabajo” ($M = 4.85$, $DE = 1.74$), (b) “Dejar esta institución representa una pérdida económica” ($M = 5.01$, $DE = 1.64$) y (c) “Dispongo de todos los recursos necesarios para realizar mi trabajo” ($M = 5.38$, $DE = 1.50$).

Para medir la variable gestión administrativa, cada uno de los 21 ítems se midió con una escala Likert que va desde *pésimo* (1) hasta *excelente* (7). Se observó un rango de valores obtenido entre 21 y 147 puntos.

Para los 87 participantes, se obtuvo una media aritmética de 6.05 y una desviación estándar de 1.20. Según la escala de medición que se utilizó, la media aritmética encontrada indica que los maestros tienen una percepción *muy buena* de la gestión administrativa del director.

Los indicadores que obtuvieron mayor valor, representado por su media aritmética, fueron los siguientes: (a) “Actuar de acuerdo a principios cristianos” ($M = 6.43$, $DE = 1.16$), (b) “Mantener buenas relaciones con los empleados” ($M = 6.30$, $DE = 1.39$) y (c) “Tratar en privado asuntos que requieren disciplina para un empleado” ($M = 6.30$, $DE = 1.44$).

Los indicadores que obtuvieron menor valor, representado por su media aritmética, fueron los siguientes: (a) “Distribuir equitativamente las asignaciones laborales entre los empleados” ($M = 5.84$, $DE = 1.60$), (b) “Planear con eficacia” ($M = 5.84$, $DE = 1.47$) y (c) “Planificar con creatividad” ($M = 5.85$, $DE = 1.53$).

Análisis correlacional

El objetivo de la investigación es determinar si la gestión administrativa

del director percibida por los docentes se relaciona significativamente con su compromiso laboral. Para ello, se utilizó la prueba estadística r de Pearson. Las variables consideradas fueron la percepción de la gestión administrativa del director y el grado de compromiso laboral.

Al correr la prueba estadística, se encontró un valor r de .682 y un nivel de significación p de .000. Para dicho nivel de significación, se consideró que la relación entre las variables es positiva y alta. La percepción de la gestión administrativa explica el 46.5% de la varianza del compromiso laboral.

Otros hallazgos

Se realizaron otras pruebas estadísticas para tratar de encontrar alguna diferencia significativa de las puntuaciones de las variables en estudio —compromiso laboral y gestión administrativa percibida— entre los grupos determinados por las diferentes variables demográficas.

Género. Se procuró determinar algunas diferencias significativas de las puntuaciones de las variables del estudio entre los grupos definidos por la variable género. No se encontró diferencia significativa entre mujeres y hombres en el compromiso laboral ($t_{(83)} = -1.502$, $p = .137$) ni en la gestión administrativa percibida ($t_{(83)} = -1.516$, $p = .133$).

Estado civil. Se encontró que existe una diferencia ligera pero significativa entre los solteros y casados ($t_{(84)} = -2.242$, $p = .028$). Los casados manifiestan un compromiso laboral significativamente más alto ($M = 6.290$) que los solteros ($M = 5.956$). No se observaron diferencias significativas de percepción de la gestión administrativa entre solteros y casados ($t_{(84)} = -1.614$, $p = .110$).

Al comparar el nivel de correlación entre ambas variables principales del estudio, se observó que, en el grupo de casados, la correlación es más alta ($r = .723, p = .000$) que en el de los solteros ($r = .577, p = .001$).

Categoría salarial. Entre los grupos definidos por su categoría salarial, no se observó diferencia significativa en la percepción de la gestión administrativa ($t_{(81)} = .786, p = .434$) ni en su compromiso laboral ($t_{(81)} = -1.594, p = .054$) pero sí una tendencia en la variable de compromiso laboral, ya que los docentes regulares mostraron un compromiso mayor ($M = 6.345$) que los docentes de contrato ($M = 6.074$).

Al comparar el nivel de correlación entre ambas variables principales del estudio, se observó que, en el grupo de docentes regulares, la correlación es más alta ($r = .810, p = .000$) que en el de los docentes por contrato ($r = .654, p = .000$).

Años de servicio. Para el análisis de la variable años de servicio, se conformaron dos grupos (hasta 10 años y 21 o más años). No se observó diferencia significativa entre los grupos en su percepción de la gestión administrativa ($t_{(63)} = -.293, p = .770$), pero se observó una diferencia significativa, aunque ligera, en su compromiso laboral ($t_{(63)} = -2.082, p = .041$). El grupo de docentes con mayor antigüedad laboral mostró una media ($M = 6.457$) más alta que la de los docentes con menor antigüedad laboral ($M = 6.050$).

Igualmente al comparar el nivel de correlación entre ambas variables principales del estudio, se observó que, en el grupo de docentes de 21 o más años de antigüedad laboral, la correlación es mucho más alta ($r = .953, p = .000$) que en el de los docentes con una antigüedad laboral de hasta 10 años ($r = .732, p = .000$).

Discusión

Al analizar los resultados de esta investigación, se encontró que el grado de calidad de la gestión administrativa del director percibida por los docentes está significativamente relacionada con su compromiso laboral. La gestión que realiza diariamente un director está correlacionada con la forma como sus docentes se desempeñarán en la institución, como Lai et al. (2014) lo confirmaron en su estudio sobre los ambientes administrativos escolares. Sin lugar a duda, los directores influyen en el compromiso laboral. Respaldan esta idea Shaw y Newton (2014), quienes observaron que la actitud del director en la gestión directiva es de vital importancia, al demostrar interés en la forma como se relaciona con sus docentes. Esto beneficia a su satisfacción y al grado de su compromiso laboral.

Se analizó el estado civil en su relación con el compromiso laboral y se encontró que los casados manifestaron estar más interesados que los solteros en su trabajo. Esto podría deberse a que algunos casados tienen diversos compromisos, entre los cuales se destaca principalmente el financiero. Es probable que los solteros estén buscando oportunidades de desarrollo y crecimiento personal, por lo cual están más vulnerables en relación al compromiso laboral. Este resultado coincide con el de García Rivera et al. (2012), quienes encontraron que los ambientes de inseguridad e inestabilidad laboral están negativamente correlacionados con el compromiso laboral. De igual manera, si no perciben oportunidades de crecimiento laboral, es probable que los solteros decidan salir del sistema educativo adventista.

Entre los resultados, se encontró que los docentes regulares, quienes tienen

mejor estabilidad salarial, mostraron un compromiso mayor en el aspecto laboral. Kumar y Shekhar (2012) sostienen que los empleados constituyen el recurso de inversión más importante para una empresa. Para contar con empleados leales, se necesita ofrecerles más que un trabajo. Hay que darles compensaciones apropiadas, invertir en su formación y desarrollo y darles reconocimiento y premias, entre otros elementos. Por eso es importante buscar la manera de lograr que los docentes de contrato sean regularizados.

En esta investigación, se encontró que los docentes con mayor antigüedad, de 21 años o más, están más comprometidos laboralmente. Este hallazgo coincide con el de Oberholster et al. (2000), quienes relacionaron un alto compromiso del empleado con su antigüedad en el empleo. Este resultado podría atribuirse al hecho de que los docentes de mayor antigüedad sobrepasaron tiempos difíciles, incluyendo problemas económicos, pero están aún dentro del sistema educativo adventista, demostrando lealtad a su denominación, entrega al ministerio de la enseñanza que realizan en los colegios, amor a sus estudiantes y satisfacción por ser facilitadores de los cambios en sus alumnos. Estos docentes aman lo que hacen y están dispuestos a jubilarse dentro del sistema. Entre el grupo de 16 docentes con más de 20 años de antigüedad, se observó que 12 de ellos (75%) pertenece al género femenino. En el estudio que realizaron Chiang Vega, Nuñez Partido, Martín y Salazar Botello (2010), “las mujeres están presionadas más por el deber y los hombres, si se sienten reconocidos, aumentan su compromiso afectivo con la organización” (p. 99). La permanencia en el sistema de estas docentes posiblemente se deba al

hecho de ser madres y sacar adelante sus responsabilidades en el hogar.

Al analizar la encuesta sobre el compromiso laboral, los docentes asignaron el puntaje más alto a la declaración según la cual ellos defienden la institución cuando hablan injustamente de ella. La segunda declaración que obtuvo mayor puntaje denuncia que son felices con el trabajo que realizan. Como puede observarse, estos datos muestran que tienen un sentido de pertenencia a la institución. Tienen agrado por realizar sus tareas en sus instituciones. Esto explica por qué en su percepción de la gestión administrativa del director ellos asignaron mayor puntaje a las declaraciones según las cuales el director “actúa de acuerdo a los principios cristianos” y “mantiene buenas relaciones con sus empleados”. En otras palabras, se sienten satisfechos porque están en un ambiente de trabajo cristiano que manifiesta buenas relaciones humanas. Tienen la ventaja de contar con un líder que actúa de acuerdo con los principios cristianos. Y es justamente lo que los colegios adventistas ofrecen a la comunidad, una enseñanza basada en valores y principios cristianos. La sociedad salvadoreña está plagada de acciones violentas que no contribuyen a la formación del carácter de los niños y jóvenes. Está sedienta de instituciones que promuevan un entorno de aprendizaje y que fomenten los buenos principios.

Uno de los ítems de la encuesta compromiso laboral que obtuvo el menor puntaje declara que los docentes no “suplen todas sus necesidades económicas con este trabajo”. Es lamentable, pero esta es una de las carencias observadas. No todos los colegios tienen los recursos disponibles para pagar salarios atractivos y brindar las ayudas necesarias al docente. Hacen un esfuerzo sumamente

grande y excepcional por pagar los salarios mínimos del país. De igual manera, y relacionado con las finanzas, se puede observar que la declaración “dejar esta institución representa una pérdida económica” ocupa el segundo lugar de menor valor, porque en realidad no pierde nada el docente al abandonar su institución. No representa una opción atractiva laborar en estas instituciones educativas debido a las restricciones financieras. Otra declaración que demuestra las grandes necesidades financieras que atraviesan la mayoría de estos colegios se ve reflejada en la declaración “dispongo de todos los recursos necesarios para realizar mi trabajo”, cuyo valor está dentro de los más bajos.

En relación a la gestión administrativa del director percibida por los docentes, la declaración “distribuir equitativamente las asignaciones entre los empleados”, es la que obtuvo menor puntaje. Un director que no distribuye equitativamente muestra favoritismo, lo que constituye una deficiencia en el liderazgo del director. Una persona con este defecto de carácter no es bien vista dentro del gremio de maestros. También las declaraciones “planear con eficiencia” y “planificar con creatividad” se hallan entre las que obtuvieron las puntuaciones más bajas. Un director que no es efectivo en su trabajo administrativo puede causar conflictos y problemas en el personal.

Referencias

- Alam, S. (2017). A study on leadership styles executed by principal and academic coordinator in one of the private schools in Gilgit-Baltistan, Pakistan. *Academic Research International*, 8(3), 71-78.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H. y Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principal's and self-efficacy of teacher and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2469-2504.
- Chiang Vega, M., Núñez Partido, A., Martín, M. J. y Salazar Botello, M. (2010). Compromiso del trabajador hacia su organización y la relación con el clima organizacional: un análisis de género y edad. *Panorama Socioeconómico*, 28(40), 92-103.
- Clayton, J. K. (2014). The leadership lens: Perspectives on leadership from school district personnel and university faculty. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 58-75.
- Del Valle López, J. (2016). *Modelo asociativo entre factores determinantes del desempeño organizacional y la satisfacción de los públicos* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- García Rivera, B. R., Mendoza Martínez, I. A. y Puerta Sierra, L. M. (2012). ¿Es el downsizing un factor de impacto sobre los comportamientos innovadores, el compromiso organizacional y las capacidades de aprendizaje de los trabajadores de una empresa de alimentos en México? *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 5(3), 57-78.
- González de la Rosa, J. (2016). *Modelo de factores predictores de desempeño e imagen institucional validado en colegios confesionales dominicanos* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Jiang, D. Y. y Cheng, B. S. (2008). Affect- and role-based loyalty to supervisors in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 11, 214-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2008.00260.x>
- Kumar, D. N. S. y Shekhar, N. (2012). Perspectives envisaging employee loyalty: A case analysis. *Journal of Management Research*, 12(2), 110-112. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1961430>
- Lai, T., Luen, W., Chai, L. y Ling, L. (2014). School principal leadership styles and teacher organizational commitment among performing schools. *The Journal of Global Business Management*, 20(2), 67-75.
- Mack, K. (2016). *The perceptions of the leadership behaviors of elementary school principals through professional experience in Texas* (Tesis doctoral). University of Phoenix, Phoenix, EE. UU.
- Méndez Cruz, A. (2015). *Clima y compromiso organizacional percibido por los empleados del parque Eco arqueológico en México* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Mustapha, N., Zainal Abidin, M. Z. y Saufi, S. (2013). Measuring the influence of dispositional

- characteristics and motivational factors on employee loyalty among teachers at private Islamic schools in Kelantan, Malaysia. *International Review of Social Sciences & Humanities*, 5(2), 127-134.
- Oberholster, F. R., Taylor V, J. W. y Cruise, R. J. (2000). Spiritual well-being, faith maturity, and the organizational commitment of faculty in Christian colleges and universities. *The Journal of Research on Christian Education*, 9(1), 31-60. <https://doi.org/10.1080/10656210009484896>
- Okutan, M. (2014). My school principal is not a leader. *Education*, 135(1), 93-100.
- Ontiveros Ramírez, F. (2016). *Modelo de asociación entre factores predictores del desempeño y compromiso laboral validado en maestros del corporativo educativo adventista de la Unión Mexicana del Norte* (Tesis doctoral). Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.
- Restrepo-Abondano, J. M. y Restrepo-Torres, M. L. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios. *Educación y Educadores*, 15(1), 117-119.
- Saad, N. (2012). The effects of teacher's participation in decision making of commitment. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 1-16.
- Samkange, W. (2013). Management and administration in education: What do school heads do? A focus of primary school heads in one district in Zimbabwe. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 635-643.
- Shaw, J. y Newton J. (2014). Teacher retention and satisfaction with a servant leader as principal. *Education*, 135(1), 101-106.
- Wachira, F. M., Gitumu, M. y Mbugua, Z. (2017). Effect of principal's leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kiwi West Subcounty. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8), 72-86.
- Ward, C. J. (2013). Why leadership matters: One school's journey to success. *Educational Leadership and Administration Teaching and Program Development*, 24, 62-74.
- Wasserman, E., Ben-Eli, S., Yehoshua, O. y Gal, R. (2016). Relationship between the principal's leadership style and teacher motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), 180-192.
- Zamora Poblete, G. (2009). Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 445-460.

Recibido: 28 de febrero de 2019

Revisado: 13 de marzo de 2019

Aceptado: 14 de abril de 2019

EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y EL DESEMPEÑO DOCENTE AUTOPERCIBIDO EN UN GRUPO DE COLEGIOS PRIVADOS SALVADOREÑOS

THE PRINCIPAL'S LEADERSHIP AND SELF-PERCEIVED TEACHING PERFORMANCE IN A GROUP OF SALVADORAN PRIVATE SCHOOLS

Kenny Linette Orellana Hernández

Colegio Adventista de Quezaltepeque, El Salvador
kenny_nez@hotmail.com

RESUMEN

La investigación –cuantitativa, descriptiva, correlacional y transversal– pretendió conocer si las dimensiones del liderazgo directivo –transformacional, transaccional y laissez-faire– predicen significativamente el desempeño docente, de acuerdo con la percepción de 105 docentes de un grupo de nueve colegios privados salvadoreños, quienes respondieron (a) el Cuestionario Multifactorial (MQL), de 45 ítems, y (b) el Cuestionario de Autoevaluación Docente, para medir la variable desempeño docente, de 20 ítems. Se utilizó el análisis de regresión múltiple. De las tres dimensiones del liderazgo del director, el liderazgo transaccional mostró una correlación positiva con el desempeño docente. La predicción es significativa para todas las dimensiones del desempeño docente, excepto emocionalidad. Los docentes que laboran en colegios cuyos directores están en función por más de siete años mostraron un desempeño significativamente mejor en las dimensiones de capacidad pedagógica y emocionalidad. A la vez, demostraron una percepción del liderazgo transformacional más baja en términos de motivación por inspiración.

Palabras clave: estilo de liderazgo, dirección escolar, desempeño docente

ABSTRACT

The research (quantitative, descriptive, correlational and cross-sectional) tried to discern if the dimensions of managerial leadership (transformational, transactional and 'laissez-faire') significantly predicted teaching performance based on the perception of 105 teachers from a group of nine private Salvadoran schools, who answered (a) the Multifactor Questionnaire (MQL), of 45 items, and (b) the Teacher Self-Assessment Questionnaire to measure the teaching performance variable of 20 items. Multiple regression analysis was used. Of the three dimensions of the principal's leadership, transactional leadership showed a positive correlation with teacher performance. The prediction is significant for all dimensions of teacher per-

formance, except emotionality. Teachers working in schools whose principals were in position for more than seven years showed significantly better performance in the dimensions of pedagogical capacity and emotionality. Nevertheless, they demonstrated a lower perception of transformational leadership in terms of motivation for inspiration.

Keywords: leadership style, school principal, teaching performance

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad han surgido hombres que se levantan a dirigir y guiar a un grupo, pueblo o nación. Hombres que con su visión, pasión, empuje y entrega, influyeron en las masas a tal punto de moverlas para alcanzar sus objetivos (Añazco Camacho, Valdivieso Salas y Sánchez Córdoba, 2018).

Este estudio está basado primordialmente en la teoría de las relaciones, específicamente en los estilos de liderazgo transformacional y transaccional creados por Bass y Avolio. El liderazgo transformacional trabaja sobre las bases motivacionales de los empleados, llevándolos a apropiarse de la misión y visión de la empresa, a la autorrealización y al trabajo en beneficio del grupo, creando un verdadero compromiso con la empresa. Por otro lado, el liderazgo transaccional involucra un intercambio de intereses entre el empleador y el empleado. Ambos procuran beneficiarse del otro y se esfuerzan por logros personales. El liderazgo transaccional involucra premios o castigos como factores de motivación, vigilancia constante o libertad absoluta por parte del líder (Fernández y Quintero, 2017; Guanilo Pizarro, 2017).

En el área educativa, el director asume como máximo líder y es el encargado, junto con los docentes, de hacer transformaciones significativas en la mejora de la calidad académica y la integración de valores y principios en los

estudiantes.

El propósito de esta investigación fue conocer las dimensiones de liderazgo —liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo laissez-faire— que presentan en su quehacer laboral los nueve directores de los colegios adventistas seleccionados de la Unión Salvadoreña y verificar si existe una relación significativa entre las dimensiones de liderazgo y el desempeño ejercido por los docentes. Además, se quiso identificar si existen diferencias sobre los resultados entre los docentes de las instituciones adventistas que cuentan con un mismo director por más de siete años y los que tienen pocos años con el mismo director.

El objetivo de este estudio fue determinar si en las dimensiones de liderazgo directivo percibido por los docentes —liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo laissez-faire— son predictores significativos de la percepción de su propio desempeño académico —capacidad pedagógica, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, relaciones interpersonales con sus alumnos y resultados de su labor educativa— en nueve colegios privados de El Salvador durante el ciclo escolar 2018.

Marco teórico

El liderazgo y sus estilos

El estilo de liderazgo se refiere a una serie de comportamientos relativamente duraderos en la forma de dirigir,

que caracterizan al líder. Se han creado muchas teorías sobre los estilos de liderazgo a través del tiempo: teoría del gran hombre, teoría de los rasgos, teoría del comportamiento, teoría de la contingencia, teoría de la influencia y teoría de las relaciones (Giraldo González y Naranjo Agudelo, 2014).

Para este trabajo, se tomó en consideración la teoría de las relaciones de Bass y Avolio, que involucran los siguientes estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y *laissez-faire*. Los estilos de liderazgo transformacional y transaccional constituyen dos estilos mutuamente opuestos. Como información complementaria, se incluyó la teoría de comportamiento, que involucra los estilos de liderazgo democrático, autoritario y *laissez-faire*.

Liderazgo transaccional

El líder transaccional negocia con los empleados lo que espera de ellos y el premio que obtendrán si alcanzan las metas. El premio está relacionado con el grado de cumplimiento de las metas. Se enfoca la relación del líder con su subalterno como en un tipo de juego donde se otorgan premios o castigos por una determinada labor, al estilo “garrote o zanahoria”, es decir, existe una compensación positiva o negativa por los resultados alcanzados por los empleados (Reyes Gastañadui, 2018).

En este liderazgo basado en la relación de dar y recibir, el líder no pretende hacer cambios culturales sino que trabaja sobre la cultura organizacional establecida (Fernández y Quintero, 2017). La motivación está basada en el reforzamiento contingente (premios o castigos) de los empleados, lo cual genera interés pero de manera temporal y pasajera (Silva Peralta, Olsen, Pezzi y Sanjurjo, 2016).

El liderazgo transaccional presenta dos subescalas, que se describen a continuación:

Premio contingente: es la motivación basada en la entrega de premios o castigos. El líder transaccional genera una gama de premios o penalizaciones para el logro de sus objetivos (Rojas Jara, 2012).

Administración por excepción activo-pasivo: el líder monitorea el trabajo de su personal de forma activa o pasiva, durante el proceso o al final del mismo para responder a sus errores o aciertos

Laissez-faire

Se entiende el modelo *laissez faire* como la ausencia de liderazgo, de manera parcial o total. El líder *laissez-faire* se desenvuelve como quien “deja hacer” o “deja pasar” y delega las responsabilidades y la toma de decisiones a sus empleados, proporcionando poco apoyo y contacto.

Según variadas investigaciones, el liderazgo *laissez-faire* influye negativamente en el desempeño, la productividad y la innovación. Leal Soto, Albornoz Hernández y Rojas Parada (2016) observaron que la presencia del liderazgo pasivo-evitador se convierte en un obstáculo para la innovación de las instituciones educativas. Finalmente, Pacsi Choque, Estrada Mejía, Pérez Vásquez y Cruz Machaca (2015) mencionan que el liderazgo *laissez faire* influye negativamente en el desempeño de los trabajadores, pues se presenta una reducción en los resultados.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional, a diferencia del transaccional, trabaja con la motivación intrínseca de las personas. Se preocupa más por el ser que el

hacer. Entre otras cosas desarrolla en los empleados autointerés, compromiso, autoconciencia, preocupación por el beneficio colectivo e identificación con la misión y la visión de la empresa, a fin de que todo el cuerpo de la empresa esté dispuesto a ir más allá de los que el trabajo exige para lograr un beneficio en conjunto (Mendoza Torres y Ortiz Riaza, 2006). El líder transformacional se distingue por cuatro características básicas: (a) la influencia idealizada, (b) la motivación inspiracional, (c) la estimulación intelectual y (d) la consideración individual.

Influencia idealizada (carisma).

Un líder carismático posee capacidades peculiares y su suspicaz personalidad lo distingue entre los demás, por lo que es admirado, respetado e imitado por los miembros del grupo. El líder carismático es considerado por sus subalternos como poseedor de un alto grado de moralidad, confianza e integridad. Además, transmite entusiasmo, respeto al personal, confianza, seguridad, lealtad y compromiso, obteniendo la total colaboración del personal para los logros óptimos de desarrollo y producción (Cervera Cajo, 2012). El líder carismático influye significativamente en el desempeño de sus subordinados.

Motivación inspiradora. La motivación que el líder transmite a los empleados influye positivamente en el desempeño laboral, pues el trabajo se realiza con entusiasmo y satisfacción (Reynaga Utani, 2015; Sum Mazariegos, 2015). Por otro lado, Pérez Perea, Soler Cárdenas y Díaz Hernández (2009) observaron que la falta de motivación produce un trabajo mecánico, automatizado, un inadecuado ambiente laboral y finalmente un servicio deficiente y con poca calidad.

Estimulo intelectual. El líder estimula al personal para que propongan nuevas soluciones, a hacerse preguntas, a generar nuevas ideas, dándoles libertad de expresarse sin coartarlos. Según Arana Agüero y Coronado Tarrillo (2017), el líder transformacional es generador de cambio, delega responsabilidades y da autonomía a los subalternos acompañándolos en su ejercicio laboral.

González, González, Ríos y León (2013) observaron que los docentes universitarios que practicaban la estimulación intelectual en su quehacer educativo animaban a los estudiantes a proponer nuevas soluciones a antiguos problemas, promovían la reflexión, la criticidad y la racionalidad, desarrollaban la creatividad y la innovación en su desempeño, lo cual les permitía optimizar su desempeño y mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Consideración individual. El líder mantiene una relación personal con cada empleado, conoce sus necesidades y anhelos, lo escucha, le ayuda a superarse y a reafirmar su autoestima y le provee de retos y oportunidades que desarrollan su confianza y seguridad para que pueda proyectarse a responsabilidades cada vez superiores (Cervera Cajo, 2012; Chacón Luna, 2016; Minaya Canales, 2014).

Llorens, Salanova y Losilla (2009) observaron que un líder transformador genera afectos positivos en sus empleados tales como entusiasmo, optimismo, satisfacción y otros estados emocionales positivos más estables. Perilla Toro y Gómez Ortiz (2017) observaron que el liderazgo transformacional tiene una relación negativa con los síntomas de malestar, es decir, que un líder transformacional genera menor malestar (en aspectos afectivos) en los empleados.

Investigaciones empíricas

Las investigaciones sobre los estilos de liderazgo transformacional y transaccional indican una correlación fuerte y positiva entre todas las dimensiones de liderazgo transformacional y las mediciones objetivas y subjetivas de desempeño laboral (Arana Agüero y Coronado Tarillo, 2017; Cesar Rivera, 2018; Cruz Ortiz, Salanova Soria y Martínez Martínez, 2013; Espinoza Poves, 2017; García Rojas, 2017; Onorato, 2013; Salas Vallina, 2013). La dimensión de recompensa contingente también mostró una relación positiva pero menos fuerte; por otra parte, la dirección por excepción pasiva fue correlacionada negativamente con el desempeño (Lowe, Kroeck y Sivasubramaniam, 1996).

También el liderazgo transformacional tiene un impacto significativo sobre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, lo que conlleva a un buen desempeño laboral. En variadas investigaciones (Aydin, Sarier y Uysal, 2013; Chacón Luna, 2016; Félix Román, 2014; Minaya Canales, 2014; Yang, 2012) los resultados mostraron que el estilo de liderazgo transformacional afecta positivamente a la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los profesionales. Y que los administradores que cambiaron del estilo de liderazgo transaccional al transformacional vieron elevado los niveles de satisfacción laboral y de compromiso organizacional de los docentes.

El liderazgo transformacional tienen un impacto positivo sobre la eficacia laboral y la calidad de los colegios, a diferencia del liderazgo transaccional y el *laissez faire* (Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016; Huilca Condori, 2015; Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Barreda Olavarría, Sagredo Núñez y Segovia

León, 2009; Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce, Delgado Almonte y Rodríguez Ponce, 2006). Vale la pena mencionar que el liderazgo transformacional del director tiene un largo alcance, pues influye positivamente en los logros académicos de los estudiantes (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce y Rodríguez Mardones, 2016).

Por otro lado, la falta de liderazgo transformacional en el director se refleja en el bajo desempeño del docente. Parra Rivas (2011) hizo una investigación en escuelas bolivianas y encontró que los docentes evaluaron a sus directores con un criterio bajo en las siguientes áreas: liderazgo transformacional, funciones y perfil del director. A la vez, los docentes se autoevaluaron con un criterio bajo en las siguientes áreas: características del docente en el aula y roles como docentes. Con todo, algunas investigaciones presentan lo contrario. Bravo Salinas y Vicente Acevedo (2013) encontraron, en un hospital público, que no existía una relación significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño laboral; pero la verdad es que la mayoría de las investigaciones en el campo educativo encuentran una relación significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño laboral.

Los docentes que ejercen un liderazgo transformacional en sus aulas consiguen un mejor desempeño laboral y por ende elevan el rendimiento académico en los estudiantes. González et al. (2013) mencionan que todos los atributos del liderazgo transformacional, tales como consideración individual, motivación inspiracional, estimulación intelectual e influencia idealizada, presentes en la labor diaria del docente universitario, permitirán optimizar su propio desempeño laboral y por ende mejorar la calidad

de la enseñanza y el aprendizaje. Según Ramón Molina, Muñoz Aparicio, Ancona Alcocer y Navarrete Torres (2015), el tipo de perfil de liderazgo que más impacta sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes universitarios es el democrático transformacional.

Liderazgo según la teoría del comportamiento

Quispe Quispe (2011) menciona que los estilos de liderazgo democrático, autocrático y liberal están basados en el comportamiento del líder sin considerar las características de personalidad. Explican cómo se comporta el líder respecto a sus seguidores y cómo logra liderarlos. A continuación se describen brevemente.

Estilo autocrático. El estilo autocrático se basa en el cumplimiento rápido y efectivo de órdenes y en el alcance de objetivos. El líder ejerce su autoridad, se coloca en una posición de superioridad, toma decisiones sin consultar al cuerpo de empleados y establece metas que deben ser aceptadas y alcanzadas por los métodos que él indique. Este liderazgo fomenta relaciones de miedo, pasividad y desconfianza, pues el líder no estimula, ni incentiva, ni apoya a los miembros del grupo, pero elogia o critica el trabajo individual (Pazmiño Solys, Beltrán Morales y Gallardo Media, 2016; Ponce Vidal, 2008; Quispe Quispe, 2011).

Estilo democrático o participativo. El liderazgo democrático está relacionado con el buen desempeño laboral. El líder democrático motiva a la participación del grupo, está atento a las ideas de los demás y comparte con libertad las suyas. Se coloca en una situación de iguales con todo el equipo y fomenta relaciones de confianza, democracia, amistad y diálogo. Se preocupa por el

desarrollo individual de los empleados y sus necesidades, por la existencia de relaciones interpersonales sanas y por la integración de todo el personal como un solo equipo. Las metas son alcanzadas por un trabajo concienzudo, colaborativo, voluntario y comprometido (Pazmiño Solys et al., 2016; Quispe Quispe, 2011; Zarate Ramírez, 2011).

Estilo liberal o permisivo. El liderazgo liberal está relacionado con un mal desempeño laboral. Según Pacsi Choque et al. (2015), el liderazgo liberal influye negativamente en el desempeño laboral de los empleados, pues no se alcanzan las metas y el producto es de baja calidad. Existe libertad completa para el grupo o en las decisiones individuales. El líder se sitúa al margen, muestra desinterés, desatiende sus responsabilidades y al grupo, tiene una mínima participación, no toma parte en la evaluación del trabajo realizado, evita interferir y deja que todo tome su propio curso. Un líder liberal es permisivo o incapaz de dirigir a un grupo de personas (Quispe Quispe, 2011; Zarate Ramírez, 2011).

Desempeño del docente: el docente y sus roles

Concepto de desempeño. El desempeño son acciones o comportamientos que los empleados presentan y que influyen directamente en el logro de los objetivos de la organización (Chiavenato, 2002).

Según Chiang Vega, Méndez Urra y Sánchez Bernaldes (2010), el desempeño mide la cantidad y calidad del trabajo, el grado de cooperación y responsabilidad, la asistencia, la disponibilidad de evaluación, el dominio del trabajo y principalmente la eficiencia en el logro de los objetivos mientras se usan adecuadamente los recursos.

El desempeño está enfocado en la labor cotidiana del individuo que involucra el desarrollo de sus funciones, deberes y responsabilidades inherentes a su trabajo, la forma y los resultados que obtiene, a la vez que implica una interrelación de competencias, actitudes y valores (Alonso Ayala, Ávila Sánchez y Sánchez López, 2016).

Desempeño del docente. Es el cumplimiento de sus funciones o responsabilidades las cuales están asociadas al propio docente, los estudiantes y la institución. El desempeño docente se ve manifiesto en variados niveles: el contexto socio-cultural, el ambiente escolar, las vivencias en el aula y sobre el propio docente (Zarate Ramírez, 2011).

El docente debe cumplir con diversas actividades en variados ambientes y momentos. Los roles de los docentes se enfocan en las siguientes áreas: (a) profesional, (b) personal y (c) social.

Dimensión profesional. Como profesional, el docente planifica el proceso educativo adecuándose a las necesidades del grupo, usa variadas estrategias para asegurarse el aprendizaje y evalúa sin que los estudiantes se intimiden; también fomenta un clima de respeto, compañerismo y participación en el aula (Zarate Ramírez, 2011). El docente debe preparar las clases con dedicación, responsabilidad y eficiencia, a la vez que ser claro y conciso en la exposición del contenido, exigente y equitativo al evaluar (Sgreccia y Cirell, 2015).

El esfuerzo concienzudo que se hace para desarrollar una práctica docente organizada y sistematizada genera buenos resultados en los estudiantes y en la institución educativa (Martínez, 2015).

Dimensión personal. En el área personal, el docente se muestra como un ser intelectual, crítico, creativo, innovador y

adaptable al medio. Desarrolla una sana autoestima y una personalidad equilibrada con principios y valores definidos, actuando proporcionalmente a lo que habla y espera de los estudiantes, cultiva un espíritu de servicio y se muestra accesible a quienes lo necesitan (Zarate Ramírez, 2011).

Según Martínez de la Hidalga y Villardón Gallego (2015), entre las cualidades con las que debe contar un buen profesor de secundaria, están el dominio de su rama académica, la motivación, la innovación, las buenas relaciones sociales, la promoción de la convivencia en el aula, el disfrute de su trabajo, la amabilidad, la empatía, la comprensión, la disciplina dentro del aula, la paciencia y la responsabilidad.

Dimensión social. En el área social, el docente prepara hombres con valores y principios que se conviertan en líderes, por lo cual procura ser ejemplo de trabajo y perseverancia. Se identifica con los proyectos de la comunidad, muestra su apoyo en la solución de problemas que se presentan y refuerza la identidad nacional, fomentando actividades culturales, recreativas y deportivas, procurando vivir como un verdadero agente de cambio (Zarate Ramírez, 2011).

Conceptualizaciones de las dimensiones de nivel de desempeño docente

Para efectos de esta investigación, el nivel de desempeño docente será medido por las siguientes dimensiones (Quispe Quispe, 2011): (a) capacidad pedagógica: dominio de los contenidos en su rama de especialidad, estilo de planificación, desarrollo de la clase, metodologías y aplicación del conocimiento en la vida práctica; (b) emocionalidad: dimensión que involucra la

personalidad del docente, su vocación, autoestima, satisfacción y seguridad al desarrollar sus clases; (c) responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales: grado de entrega del docente a la institución, puntualidad, asistencia, cumplimiento de deberes y debida atención a estudiantes; (d) relaciones interpersonales con sus alumnos: interés que el docente muestra en los estudiantes y en sus necesidades individuales —físicas, mentales, emocionales y espirituales—, tanto dentro como fuera de la escuela; y (e) resultado de su labor educativa: impacto y trascendencia de la enseñanza del docente manifestado en las competencias alcanzadas por los estudiantes, promedio general de su materia y nivel de competencias alcanzadas en relación al estándar del país.

Expectativas del alumno respecto del buen profesor

Según Fernández y Álvarez (2002, citados en Zarate Ramírez, 2011), para todo estudiante independientemente de sus logros académicos, un buen profesor cumple con las siguientes características:

1. Claridad en las explicaciones: expresan claramente sus ideas y son comprendidos incluso por aquellos estudiantes que muestran un mínimo interés.

2. Entusiasmo en su trabajo: disfrutan y dominan su materia y contagian al grupo con su entusiasmo.

3. Motivación: valoran el trabajo y el esfuerzo de sus alumnos, elogiando sus logros aunque estos sean pequeños. Ayudan a los estudiantes a organizarse y responsabilizarse de sus trabajos.

4. Interacción: se relacionan con sus alumnos por medio de conversaciones, juegos y otras actividades que no necesariamente involucren temas académicos.

5. Autoridad: dominan el grupo sin ser necesariamente duros ni inflexibles, generando un clima adecuado para el aprendizaje.

De manera muy similar, Sgreccia y Cirelli (2015) observaron cinco dimensiones que los alumnos destacan como principales para identificar a un buen profesor: motivación estudiantil (que el docente disfrute lo que hace y lo contagie al grupo), una buena preparación de la clase, la gestión de la clase (incluye la forma de explicar la clase y la disciplina en el aula), el trato con los alumnos y el proceso de evaluación (exigencias del profesor).

Relación entre el liderazgo del director y el desempeño docente

Existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño del docente (Aguilar Ludeña, 2018; Ayvar Bazán, 2014; Julca Chuquiasta, 2014; Mora Acuña, 2017; Ortiz Chávez, 2016; Ponce Luque, 2018; Quispe Quispe, 2011). El desempeño del docente se ve afectado positiva o negativamente dependiendo del liderazgo que asuma el director. Se puede precisar que el nivel de desempeño docente depende mucho del estilo de liderazgo del director; es decir, a mayores valores en la aplicación de un buen estilo de liderazgo del director se obtienen mayores valores en el nivel de desempeño de los docentes y viceversa. Además, según Ramos Cuba (2015), existe una correlación positiva moderada entre el liderazgo del director y la planificación del trabajo curricular, el clima del aula y la planificación del trabajo curricular docente. También existe una correlación positiva próxima a la media entre el liderazgo del director y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación utilizó un abordaje cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional.

Participantes

La muestra para esta investigación estuvo conformada por 105 de los 125 docentes que laboran en los nueve colegios privados seleccionados de el Salva-

dor, durante el período escolar 2018. Se presenta en la Tabla 1 la distribución de los participantes por colegio.

Instrumentos

Medición del liderazgo del director. El instrumento utilizado para el estudio de la variable liderazgo del director fue una adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, segunda edición, versión corta, conocido por sus

Tabla 1

Distribución de docentes por colegios

Institución	Total de docentes	Participantes	%
Colegio Adventista de Chalatenango	12	10	9.52
Colegio Adventista de Santa Ana	18	15	14.29
Colegio Adventista Central de San Salvador	13	12	11.43
Colegio Adventista de Ayutuxtepeque	14	10	9.52
Colegio Adventista de Quezaltepeque	18	16	15.24
Escuela de Capacitación Adventista	24	19	18.10
Colegio Adventista de Santa Tecla	8	8	7.62
Colegio Adventista de Soyapango	13	10	9.52
Colegio Adventista de Citalá	5	5	4.76
Total	125	105	100

siglas en inglés *MLQ (Form 5X-Short)*. Creado por los investigadores estadounidenses Bass y Avolio en el año 2000, con un formato para el docente compuesto por 45 ítems (Rojas Jara, 2012).

Para calcular la confiabilidad de esta versión adaptada del cuestionario, Rojas Jara (2012) administró el instrumento a una muestra de 20 docentes. Los resultados arrojaron un alfa de Cronbach de .836, mostrando una alta confiabilidad.

El Cuestionario Multifactorial está estructurado para el análisis de tres grandes ejes: (a) liderazgo transformacional, (b) liderazgo transaccional y (c) *lais-*

sez-faire. En el cuestionario se encuentran preguntas relacionadas para cada eje de manera aleatoria y los resultados se obtienen por los puntajes alcanzados en cada dimensión (Rojas Jara, 2012). La Tabla 2 presenta una síntesis de la información.

El instrumento mide otras dimensiones (satisfacción, esfuerzo extra y eficacia) que no fueron consideradas en este estudio por razones de utilidad.

Medición del desempeño del docente. El cuestionario para el estudio de la variable desempeño docente fue elaborado por Quispe Quispe (2011). Está constituido por 20 ítems distribuidos en

cinco dimensiones de la siguiente manera: capacidad pedagógica, cinco ítems (1, 2, 3, 4 y 5); emocionalidad, cuatro ítems (6, 7, 8 y 9); responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, cuatro ítems (10, 11, 12 y 13); relaciones interpersonales con sus alumnos, cuatro ítems (14, 15, 16 y 17) y resultados de su labor educativa, tres ítems (18, 19 y 20).

Para obtener la validez del instrumento administrado a los docentes, Quispe Quispe (2011) lo sometió a una prueba piloto de 21 docentes de la muestra y obtuvo un alfa de Cronbach de .822, considerándose un indicador de alta confiabilidad.

Análisis de datos

Se recurrió a la estadística descriptiva para evaluar el comportamiento de las variables y poner a prueba la hipótesis. Se utilizó el análisis de correlación y el análisis de regresión múltiple.

Las variables del estudio fueron las prácticas de liderazgo del director y el desempeño docente autopercebido.

Resultados

Para determinar si las dimensiones de liderazgo directivo percibido por los docentes —liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo *laissez-faire*— eran predictoras significativas de la percepción de su propio desempeño laboral en nueve colegios privados de El Salvador durante el ciclo escolar 2018, se utilizó la regresión lineal múltiple.

Se observa que el modelo compuesto por las variables liderazgo *laissez-faire*, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional explica el 10.4% de la variable desempeño laboral autopercebido. Es decir, el coeficiente de determinación indica que el 10.4% de la variación del desempeño docente está explicada por

el estilo de liderazgo del director. Los resultados arrojados de la prueba computarizada demuestran que hay suficiente evidencia para rechazar el enunciado ($F_{(3, 101)} = 3.899, p = .011, R = .322, R^2 = .104, R^2 \text{ corregida} = .077$).

Como el aporte del liderazgo *laissez faire* no resulta significativo, el mejor modelo predictor está formado por las dimensiones liderazgo transaccional y liderazgo transformacional ($F_{(2, 102)} = 5.761, p = .004, R = .319, R^2 = .102, R^2 \text{ corregida} = .084$). Al observar el tamaño de los coeficientes estandarizados beta, es importante considerar que el único aporte estadísticamente significativo es el del liderazgo transaccional ($\beta = .607, p = .006$).

Correlaciones entre las dimensiones de las variables

Liderazgo transformacional y desempeño docente. A continuación se presentan las correlaciones de la dimensión del liderazgo transformacional y sus subdimensiones con el desempeño docente y sus dimensiones.

Existe una correlación positiva débil, aunque significativa, entre el liderazgo transformacional y la dimensión responsabilidad del docente ($r = .200, p = .041$). Igualmente se observa una correlación positiva débil, aunque significativa, entre la subdimensión motivación por inspiración y la dimensión relaciones interpersonales del docente ($r = .194, p = .048$).

Finalmente, es muy importante considerar que las dimensiones responsabilidad, relaciones interpersonales y resultados de la labor educativa muestran correlaciones positivas con la subdimensión consideración individual por parte del director. Es decir, una mayor consideración individual por parte del

director indica un mejor desempeño del docente (ver Tabla 2).

Liderazgo transaccional y desempeño docente. La Tabla 3 presenta las correlaciones significativas existentes del liderazgo transaccional y sus subdimensiones con el desempeño docente y sus dimensiones.

Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que el liderazgo

transaccional se relaciona significativamente con el desempeño docente. La única dimensión del desempeño docente que no se correlaciona significativamente con el liderazgo transaccional es la emocionalidad (liderazgo transaccional, $r = .097$, $p = .323$; recompensa contingente, $r = .123$, $p = .212$; dirección por excepción, $r = .052$, $p = .601$).

Tabla 2

Correlaciones significativas entre la consideración individual y el desempeño docente y sus dimensiones

Variable/dimensión	Consideración individual	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Desempeño docente	.211	.031
Responsabilidad	.241	.013
Relaciones interpersonales	.217	.026
Resultados de labor educativa	.223	.022

Como se puede observar, los valores del coeficiente de correlación r de Pearson entre las variables del estudio y entre sus dimensiones se mantiene entre .206 y .327. Estos valores representan relaciones positivas más bien débiles.

En conclusión, el liderazgo transaccional y sus subdimensiones —recompensa contingente y dirección por excepción— mantienen una correlación positiva con la mayoría de las dimensiones del desempeño docente. La única dimensión que no correlaciona es la emocionalidad.

Otros análisis

Uno de los objetivos de esta investigación fue comparar los resultados entre las instituciones que cuentan con el mismo director por siete o más años y aquellas cuyos directores tienen seis años o menos en su función.

La prueba t de Student para grupos

independientes arrojó resultados que se indican a continuación. Los docentes en cuyos colegios el director tiene pocos años en función muestran una media significativamente mayor en la subdimensión motivación por inspiración del liderazgo transformacional ($M = 4.2241$, $DE = .82941$) ($t_{(87,705)} = -2,129$, $p = .036$), en comparación con los docentes en cuyo colegio el director cuenta con pocos años en el ejercicio de su función ($M = 3.8298$, $DE = 1.02696$).

Los docentes de los colegios que cuentan con el mismo director por muchos años muestran una media significativamente mayor en la dimensión capacidad pedagógica de la variable desempeño docente ($M = 4.2000$, $DE = .46062$) ($t_{(97,450)} = 2.199$, $p = .030$), en comparación con los docentes de los colegios que tienen pocos años con el mismo director ($M = 4.0034$, $DE = .44877$).

Finalmente, los docentes cuyos colegios tienen siete o más años con el mismo director a cargo muestran una media significativamente mayor en la dimensión emocionalidad de la variable desempeño docente ($M = 4.5213$, $DE =$

$.41972$) ($t_{(101.966)} = 2.613$, $p = .010$), en comparación con los docentes que cuentan con pocos años con el mismo director ($M = 4.2672$, $DE = .57519$).

Tabla 3

Correlaciones significativas entre el

liderazgo transaccional y el desempeño docente y sus respectivas dimensiones

Variables/ dimensiones	Liderazgo transaccional		Recompensa contingente		Dirección por excepción	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Desempeño docente	.274	.005	.284	.003	.217	.026
Responsabilidad	.281	.004	.327	.001		
Capacidad pedagógica	.206	.035			.229	.019
Relaciones interpersonales	.279	.004	.287	.003		
Resultados de labor educativa	.264	.006	.274	.005	.209	.032

Discusión

El estudio reportó para las dimensiones de la variable liderazgo directivo y la variable desempeño docente los siguientes valores de la media y desviación estándar. Para el liderazgo transformacional, se obtuvo una media igual a 3.8976 ($DE = .81634$); para el liderazgo transaccional, una media igual a 3.7238 ($DE = .81392$); para el liderazgo *laissez-faire*, una media igual a 2.3286 ($DE = .77294$) y para la variable del desempeño docente, una media igual a 4.1924 ($DE = .43885$), en un rango posible de 1 a 5 puntos.

Se observó una predicción significativa de la percepción del desempeño docente a partir de la dimensión liderazgo transaccional, sobre la base de una correlación positiva. También se observó que la subdimensión consideración individual, del liderazgo transformacional, está correlacionada positivamente con las siguientes dimensiones del desempeño docente: responsabilidad, relaciones interpersonales y resultados de la labor educativa.

Según los resultados, todas las dimensiones del desempeño docente, menos la dimensión de emocionalidad —satisfacción, autoestima, valoración y seguridad—, mantienen una correlación positiva con la dimensión liderazgo transaccional.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos entre los docentes de los colegios que cuentan con un mismo director por siete o más años y los de los docentes cuyos colegios tienen el mismo director por pocos años, se encontraron diferencias significativas mayores en las dimensiones capacidad pedagógica y emocionalidad del desempeño docente, a favor de los docentes cuyos colegios cuentan con el mismo director por muchos años. Se observó también una diferencia significativa mayor en la subdimensión motivación por inspiración del liderazgo transformacional, esta vez en favor de los docentes de colegios cuyos directores tienen pocos años en función.

Los hallazgos encontrados permiten aceptar que las dimensiones de liderazgo

percibido por los docentes —liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo laissez-faire— son predictores significativos de la percepción de su propio desempeño académico, en nueve colegios adventistas de El Salvador durante el ciclo escolar 2018.

El análisis de los resultados indica que, de las tres dimensiones de la variable independiente liderazgo directivo, únicamente la dimensión liderazgo transaccional aporta significativamente al desempeño docente. Estos resultados coinciden con otros estudios que afirman que el liderazgo transaccional está relacionado con el desempeño (Coronado Quintana, Domínguez Canizalez, Olivares Leal y Retes López, 2014; Reyes Gastañadui, 2018; Rodríguez Ponce, Pedraja Rejas y Ganga Contreras, 2017).

El liderazgo transaccional está basado en el intercambio de valores entre el líder y sus empleados. El líder ofrece premios o castigos económicos, psicológicos, políticos u otros como motivación para que el empleado logre sus objetivos. A mayores logros, ofrece mayores premios y, viceversa, a mayores fracasos ofrece mayores castigos. Cada parte, líder y empleados, van en busca de su propio beneficio (Añazco Camacho et al., 2018).

Los resultados de esta investigación indican que la dimensión liderazgo transaccional se relaciona significativamente con cada una de las dimensiones del desempeño docente, excepto con la dimensión emocionalidad —personalidad, vocación, autoestima, satisfacción y seguridad al impartir las clases—. Este resultado no resulta extraño, pues algunas investigaciones hallaron que el liderazgo transaccional guarda una relación negativa con la satisfacción laboral, ya que se le da mayor importancia

al logro de los objetivos que al bienestar del personal (Añazco Camacho et al., 2018; Salem, 2015). Lo ideal para generar entusiasmo, optimismo, tranquilidad, valoración, satisfacción, compromiso y en general estados emocionales positivos estables y prolongados en el personal, es que el líder pase de transaccional a transformacional (Alzate Sánchez y López Cortés, 2014; Aydin et al., 2013; Llorens et al., 2009).

Basados en los resultados de esta investigación, se puede inferir que los directores mayormente motivan al personal por intercambios de premios o castigos a fin de alcanzar sus objetivos o proyecciones. Con todo, el premiar por el alcance de los objetivos no es del todo negativo. Lo que ocurre es que no siempre existen los recursos para hacerlo. En cuanto a los castigos, no todos los docentes los toman de una manera positiva. Lo que en realidad preocupa es el hecho de que la emocionalidad de los docentes está siendo golpeada. Los docentes cumplen con las actividades que su profesión exige, pero se afectan su autoestima, su valoración y su satisfacción, lo cual, con el tiempo, influirá negativamente sobre la calidad de su desempeño académico y sobre el cumplimiento de la misión que asumen como instituciones.

Los resultados también indicaron que los directores que incluyen en su práctica de liderazgo la consideración individual —subdimensión del liderazgo transformacional— ven elevado el desempeño laboral de sus docentes. Esto coincide con el estudio de Chen (2013), donde afirma que la preocupación empática hacia los profesores y su cuidado, de parte del director, eleva su desempeño académico. Y que el liderazgo que toma como base las emociones de los empleados asegura un mejor desempeño laboral.

Finalmente, los resultados muestran que se encontraron medias significativas mayores en las dimensiones capacidad pedagógica y emocionalidad del desempeño docente, en los docentes de colegios que cuentan con el mismo director por muchos años. A la vez, se les observó una media significativa menor en la subdimensión motivación por inspiración, del liderazgo transformacional. Estos datos indicarían que el grupo de docentes que tiene muchos años trabajando con el mismo director adquiere y afianza sus habilidades en el ejercicio de su práctica profesional y maneja una mejor emocionalidad, pues entre otros aspectos, no se enfrenta con la resistencia al cambio y la aceptación de un nuevo director. Por otra parte, los directores que se perpetúan en el puesto van perdiendo la capacidad de motivar e inspirar a su personal.

Referencias

- Aguilar Ludeña, E. H. (2018). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en la institución educativa 1278, La Molina* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Alonso Ayala, O., Ávila Sánchez, M. y Sánchez López, M. (2016). Desempeño del profesional de enfermería en la atención a los pacientes con afecciones traumatológicas y ortopédicas. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 7(4), 30-35.
- Alzate Sánchez, A. y López Cortés, M. C. (2014). *Impacto del liderazgo transformacional y la felicidad en la cultura organizacional – caso Google informe del VII seminario internacional en gestión de las organizaciones Estados Unidos 2014* (Trabajo de grado). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Añazco Camacho, K. A., Valdivieso Salas, R. P. y Sánchez Córdova, S. W. (2018). Los estilos de liderazgo y su efecto en la satisfacción laboral. *INNOVA*, 3(10), 142-148.
- Arana Agüero, L. y Coronado Tarrillo, J. M. (2017). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.
- Aydin, A., Sarier, Y. y Uysal S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Ayvar Bazán, Z. (2014). Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la red n° 09 del distrito de Villa María del Triunfo. *LOGOS*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.21503/log.Vil.1317>
- Bravo Salinas, G. A. y Vicente Acevedo, C. P. (2013). *Liderazgo transformacional, engagement y desempeño intra-extra rol en un hospital público de la región del Maule* (Tesis de grado). Universidad de Talca, Chile.
- Cervera Cajo, L. (2012). *Liderazgo transformacional del director y su relación con el clima organizacional en las instituciones educativas del distrito de Los Olivos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Cesar Rivera, C. (2018). *Liderazgo transformacional y desempeño directivo en la institución educativa n° 125 "Ricardo Palma"*, San Juan de Lurigancho – 2017 (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Chacón Luna, G. (2016). *Liderazgo transformacional y su relación con la satisfacción laboral* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Chen, J. (2013). The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 251-262. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.251>
- Chiang Vega, M., Méndez Urra, G. y Sánchez Bernaldes, G. (2010). Cómo influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: caso empresa de Retail. *Theoría*, 9(2), 21-36.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración* (3ª ed.). Bogotá: McGraw Hill.
- Coronado Quintana, J. A., Domínguez Canizales, K. G., Olivares Leal, A. y Retes López, R. (2014). Estilos de liderazgo de los agrónomos y su percepción de desempeño: caso Universidad de Sonora, México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 18(35), 1012- 1022.
- Cruz Ortiz, V., Salanova Soria, M. y Martínez Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 28(1), 183-196. [Doi:10.1174/021347413806196762](https://doi.org/10.1174/021347413806196762)
- Espinoza Poves, J. L. (2017). *Clima organizacional y liderazgo: predictores del desempeño*

- docente, en los centros educativos iniciales de la Unión Peruana del Norte, 2016 (Tesis doctoral). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Félix Román, J. J. (2014). *Relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional, en el instituto de educación superior tecnológico público Catalina Buendía de Pecho de Ica, durante el año 2013* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Fernández, M. C. y Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74.
- Fierro Ulloa, I. J. y Villalva, M. (2017). El liderazgo democrático, una aproximación conceptual. *INNOVA*, 2(4), 155-162.
- García Rojas, V. C. (2017). *Liderazgo transformacional directivo y desempeño docente en el centro preuniversitario de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Giraldo González, D. y Naranjo Agudelo, J. A. (2014). *Liderazgo: desarrollo del concepto, evolución y tendencias* (Estudio monográfico). Universidad del Rosario, Colombia.
- González, O., González, O., Ríos, G. y León, L. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *TELOS*, 15(3), 355-371.
- Guanilo Pizarro, W. D. (2017). *El liderazgo transaccional y su relación con el desempeño laboral en la empresa Conservas Ricofres, Chancay - 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Costa, S. y Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 135-143. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- Huillca Condori, B. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico - sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Julca Chuquista, E. M. (2014). *El liderazgo del equipo directivo y su relación con el desempeño docente, en la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2014* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Leal Soto, F., Albornoz Hernández, M., y Rojas Parada, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 193-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Llorens, S., Salanova, M. y Losilla, J. (2009). Liderazgo transformacional y capital psicológico positivo: un estudio de caso en una empresa de construcción. *Directivos Construcción*, 220, 48-55.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness of correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(96)90027-2)
- Maldonado Yaranga, R. (2012). *Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes* (Tesis de grado). Universidad de San Martín de Porres, Perú.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Mendoza Torres, M. y Ortiz Riaga, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134.
- Minaya Canales, M. (2014). *El liderazgo transformacional de los directivos y las actitudes de los docentes hacia el compromiso organizacional en la institución educativa n° 5084 "Carlos Philips Previ" Callao 2010 - 2011* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Mora Acuña, J. (2017). *Liderazgo y desempeño laboral en docentes de instituciones educativas de San Martín de Porres, año 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 33-47.
- Ortiz Chávez, A. (2016). *Gestión de la calidad administrativa y su relación con el nivel de desempeño docente en la IE N° 0006 "Aplicación" de Juanjuí - 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejos, Perú.
- Pacsi Choque, A.Y., Estrada Mejía, W., Pérez Vásquez, A. y Cruz Machaca, P. (2015). Liderazgo laissez faire. *Revista Cuaderno Empresarial*, 1(1), 9-16.
- Parra Rivas, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro*

- de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20\(54-72\)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-5%20(54-72)%20Parra%20Rosibel%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id70.pdf)
- Pazmiño Solys, G. A., Beltrán Morales, M. y Gallardo Media, W. M. (2016). Los estilos de liderazgo y su influencia en el desarrollo empresarial: caso pymes de la provincia de Tungurahua – Ecuador. *PUCE*, 103(1), 355-369.
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Barreda Olavarría, M., Sagredo Núñez, O. y Segovia León, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26.
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Delgado Almonte, M. y Rodríguez Ponce, J. (2006). Liderazgo transformacional y transaccional: un estudio de su influencia en las pequeñas empresas. *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 14(2), 159-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-330522006000100010>
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E. y Rodríguez Mardones, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia*, 41(11), 748-756.
- Pérez Perea, L., Soler Cárdenas, S. F. y Díaz Hernández, L. (2009). Ambiente laboral en los policlínicos universitarios. *Educación Médica Superior*, 23(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v23n2/ems04209.pdf>
- Perilla Toro, L. y Gómez Ortiz, V. (2017). Relación del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 95-108.
- Ponce Luque, E. J. (2018). *Liderazgo directivo y desempeño docente en la institución educativa Manuel Veramendi e Hidalgo del distrito de Mariano Melgar, Arequipa 2017* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín Arequipa, Perú.
- Ponce Vidal, R. A. (2008). *El liderazgo y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de maestría). Universidad del Bío Bío, Chile.
- Quispe Quispe, P. (2011). *Relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas del 2do. Sector de Villa El Salvador de la UGEL 01 San Juan de Miraflores, en los años 2009 y 2010* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ramón Molina, D. G., Muñoz Aparicio, C. G., Ancona Alcocer, M. C. y Navarrete Torres, M. C. (2015). El liderazgo y su influencia en el aprendizaje en el estudiante de Mercadotecnia. *Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo*, 2(2), 65-74.
- Ramos Cuba, J. J. (2015). *Liderazgo del director y el desempeño docente en las I.E. de primaria de la red n° 03 de la Ugel n° 02 del Rimac, Lima, año 2012* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Perú.
- Reyes Gastañadui, N. H. (2018). *Liderazgo transaccional y transformacional con el desempeño laboral según el proceso de atención de enfermería en los profesionales de enfermería estudiantes de las especialidades en la unidad de posgrado UpeU Lima – 2017* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Perú.
- Reynaga Utani, Y. (2015). *Motivación y desempeño laboral del personal en el hospital Hugo Pesce Pescetto de Andahuaylas, 2015* (Tesis de grado). Universidad Nacional José María Arguedas, Perú.
- Rodríguez Ponce, E., Pedraja Rejas, L. y Ganga Contreras, F. (2017). La relación entre los estilos de liderazgo y el desempeño de los equipos de dirección intermedia: un estudio exploratorio desde Chile. *Contabilidad y Negocios*, 12(23), 129-144.
- Rojas Jara, A. (2012). *El liderazgo transformacional en directores de tres liceos bicentenario y tres liceos regulares de la región metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Salas Vallina, A. (2013). *Liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Salem, H. (2015). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 172, 563-569. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.403>
- Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemática. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(2), 333-350.
- Silva Peralta, Y., Olsen, C., Pezzi, L. y Sanjurjo, N. (2016). Liderazgo transaccional y transformacional de voluntarios jóvenes y adultos de Mar del Plata. *Psicoperspectivas*, 15(3), 146-157.
- Sum Mazariegos, M. (2015). *Motivación y desempeño laboral* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Yang, M. (2012). Transformational leadership and Taiwanese public relations practitioners' job satisfaction and organizational commitment. *Social Behavior and Personality*, 40(1), 31-46. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.1.31>

EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Zarate Ramírez, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recibido: 22 de noviembre de 2018

Revisado: 15 de diciembre de 2018

Aceptado: 11 de enero de 2019

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

LEARNING ENVIRONMENTS

Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk
Universidad de Morelos, México
rkorniej@um.edu.mx

RESUMEN

Reseña de un libro: Krumm, S. (2018). Ambientes de aprendizaje: educación integral en entornos favorables. Buenos Aires: ACES.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, didáctica

ABSTRACT

Book review: Krumm, S. (2018). Ambientes de aprendizaje: educación integral en entornos favorables [Learning environments: integral education in favorable environments]. Buenos Aires: ACES

Keywords: learning environment, teaching

Ambiente de aprendizaje: educación integral en entornos favorables es un libro que parece un diálogo íntimo docente-docente: una docente con una rica experiencia en todos los niveles educativos (inicial a posgrado) inicia una conversación con un docente, sin importar su experiencia y nivel.

Al leer el libro el lector puede imaginarse haber entrado en el aula de la autora: de curiosidad, de profundidad, de sorpresa, de actividad, de reflexión, de ideas y de aprendizajes fáciles y alegres. Es que, quienes conocen a Sonia Krumm saben que es una docente exuberante en ideas, recursos, motivación e inspiración para sus estudiantes y colegas.

Basada en su propia trayectoria docente, la autora dice que “el aprendizaje es un proceso tan complejo y único como el ambiente en el que se da. Comprenderlo es una manera de intentar que

cada factor en juego y cada esfuerzo se optimicen” (p. 9). Con esas palabras introduce su obra, que lleva al lector de la reflexión a la práctica áulica.

Para que el lector vivencie las distintas facetas del ambiente de aprendizaje, la autora ingenia maneras novedosas: un diseño gráfico desestructurado que genera cercanía con el lector y diversas actividades interactivas como propuestas de discusión, espacios para reflexionar, sugerencias de libros y películas para leer y observar, ilustraciones provocativas, cuadros para leer y comparar, propuestas de evaluación, ejemplos, lluvia de ideas y juegos. Pero el libro es más que un compendio de sugerencias que disparan la propia creatividad del lector, porque provee de un fundamento sólido para cada uno de los conceptos que presenta en el texto y una bibliografía que lo sustenta al final de cada capítulo.

Ambiente de aprendizaje es un libro de didáctica con una perspectiva innovadora. Es una obra que mira la complejidad de la educación desde una sólida perspectiva bíblica, no solo para mirar al conocimiento con los lentes de Dios, sino para plantear a la educación como un proceso que va mucho más allá de los aprendizajes intelectuales, ya que rescata la importancia del funcionamiento saludable del cuerpo para aprender y los valores espirituales en el desarrollo integral del cuerpo, la mente y el espíritu.

Aunque es un libro de didáctica, el protagonista del libro no es el maestro o el alumno —actores tradicionales de los libros de didáctica—, sino es el ambiente. Y el ambiente propicio para el aprendizaje, presentado por la autora en sus distintas facetas, surge de las acciones de la institución, del maestro y del alumno. De modo que, sin mencionarlo explícitamente, el lector puede identificar fácilmente el rol didáctico del maestro, el aporte del alumno y la administración del acto pedagógico por parte de una institución educativa.

En el corazón del libro, en los capítulos 4, 5, 6 y 7, está desarrollada la tesis principal de la obra: la educación más valiosa consiste en desarrollar la facultad de pensar y de hacer. Una tesis que presentó Elena de White en 1903 y que es una premisa verdadera. Esta obra recrea, amplía y actualiza la tesis de White ejemplificada con múltiples ideas para que se potencien en la escuela. Da por cierto que toda propuesta educativa parte de una comprensión del ser humano y del mundo y propone el ideal para el ser humano. La obra presenta que enseñar

a pensar en la escuela no parte de una cosmovisión neutral, sin valores ni principios. Es por eso que enseñar valores es importante, pero más importante que los valores es la fuente de los valores elegidos.

El aprendizaje comienza con las ganas de pensar, el deseo de aprender de un alumno (y de un maestro, ¡por qué no!). Quien hace la magia de encender los motores, según Krumm, es el maestro, quien con estrategias promueve el desarrollo integral y la conexión con el mundo real. Así se desarrollan los procesos cognitivos, metacognitivos y el traslado a la vida real en la resolución de problemas en situaciones controladas por la escuela y en las circunstancias de la vida cotidiana que sorprenden a todos.

La originalidad de este libro radica en la valorización del ambiente de aprendizaje desde una perspectiva integral. Aunque los ejemplos propuestos por la obra están dirigidos fundamentalmente a maestros de educación inicial y básica, docentes de educación superior encontrarán pensamientos provocadores que dispararán sus propias ideas innovadoras.

Este es un libro que no solo es útil para la reflexión. También mueve al lector a la acción, a probar nuevos enfoques en las aulas y hasta tiene la invitación de compartir los hallazgos con la autora. Recomiendo que se lea el libro con un lápiz y un papel para anotar los pensamientos provocadores y las ideas de trascendencia a las situaciones áulicas del lector. Así el lector puede construir su propio ambiente de aprendizaje.