



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Juan Carlos Niño-de-Guzmán,
Omar Flores, Denise Soto y Fabio
Campuzano

1

Intención de realizar estudios en una universidad particular del noreste mexicano

Pág. 1

Laurențiu-Cătălin Prună

2

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de un liceo en Bucarest

Pág. 12

Prenam Abeh y Manuel Muñoz
Palomeque

3

Factores predictores del desempeño de un grupo de docentes universitarios

Pág. 21

Ancil Williams y Jaime Rodríguez
Gómez

4

Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente

Pág. 31

Reseñas

Raquel Inés Bouvet

5

El ambiente de aprendizaje en la educación cristiana

Pág. 44



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, Ene delia 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 21, No. 1, enero - junio de
2023 Publicación semestral de la Universidad
de Montemorelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, 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 2021.

Estudios

- 1 Intención de realizar estudios en una universidad particular del noreste mexicano
Juan Carlos Niño-de-Guzmán, Omar Flores, Denise Soto y Fabio Campuzano

- 12 Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de un liceo en Bucarest
Laurențiu - Cătălin Prună

- 21 Factores predictores del desempeño de un grupo de docentes universitarios
Prenam Abeh y Manuel Muñoz Palomeque

- 31 Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente
Ancil Williams y Jaime Rodríguez Gómez

Reseñas

- 44 El ambiente de aprendizaje en la educación cristiana
Raquel Inés Bouvet

INTENCIÓN DE REALIZAR ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR DEL NORESTE MEXICANO

INTENTION TO STUDY AT A PRIVATE UNIVERSITY IN NORTHEASTERN MEXICO

Juan Carlos Niño-de-Guzmán
jenino@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1093-3624>

Omar Flores
oflores@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8765-0310>

Denise Soto
denisoto@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0934-8428>

Fabio Campuzano
fcampuzano@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9239-8009>

Universidad de Morelos, México

RESUMEN

El trabajo reportado aquí estuvo orientado a conocer las preferencias por carreras profesionales y la intención que tienen los jóvenes estudiantes de escuelas preparatorias del sistema de educación adversista para realizar estudios en una de sus universidades particulares en el noreste mexicano, permitiendo relacionarlas con diversas variables demográficas. La muestra estuvo conformada por 1,028 estudiantes con edades que fluctúan entre los 15 y los 20 años. El estudio fue descriptivo y transversal. El instrumento, que mide preferencias por cursar carreras profesionales y la intención de compra, mostró un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .95. Los datos se recogieron presencialmente y vía internet. Se observó una preferencia mostrada por realizar estudios en áreas de las ciencias de la salud, las ciencias relacionadas con negocios y leyes, el diseño, las artes y la comunicación. Asimismo, sobresalieron como criterios preferenciales el ambiente en el campus, que es sano e ideal; la educación ofrecida, que es de alta calidad; la infraestructura, que es ideal para la vida universitaria; los maestros, que inspiran respeto y el hecho de que estudiar en esta universidad constituiría una buena inversión para su futuro profesional. Un 79.4% de los participantes probablemente realizaría estudios en esta universidad.

Finalmente, se encontró que el precio es determinante para que el estudiante se decida por esta alternativa.

Palabras clave: intención de compra, preferencias, carreras profesionales

ABSTRACT

The purpose of the work reported here was to know the preferences for professional careers and the intention that young students of high schools of the Adventist education system have to study at one of their private universities in Northeastern Mexico, and the relationships this preference may have with various demographic variables. The sample consisted of 1,028 students with ages ranging between 15 and 20 years. The study was descriptive and cross-sectional. The instrument, which measures preferences for pursuing professional careers and purchase intention, showed a Cronbach's alpha reliability coefficient of .95. The data was collected face to face and online. There was a preference shown for studying health sciences, science related to business and law, design, arts, and communication. Likewise, the environment on campus, which is healthy and ideal, stood out as preferential criteria; the education offered, which is of high quality; the infrastructure, which is ideal for university life; the teachers, who inspire respect and the fact that studying at this university would be a good investment for their professional future. A 79.4% of the participants would probably study at this university. Finally, it was found that the price is decisive for the student to decide on this alternative.

Keywords: purchase intention, preferences, careers

Introducción

El Informe del Estudio Internacional de Alfabetismo de Adultos (Adult Literacy Survey, IALS), presentado por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2000), destaca que las competencias han venido a ser un factor de suma importancia en la economía del conocimiento. Los países con altos niveles de competencias se acoplarán de forma más efectiva a los desafíos y oportunidades presentados por la globalización, debido a que las organizaciones serán más flexibles y mejor dispuestas a absorber y adaptar mejores tecnologías. Por ello, los trabajadores no solo son requeridos por sus altos niveles

de educación, sino también por la capacidad de adaptar, aprender y dominar los cambios rápida y eficientemente. Además, deben tener amplias competencias básicas que deben ser actualizadas con frecuencia y complementadas con competencias específicas a través de los procesos de capacitación y de aprendizaje constantes.

En el mismo informe se señala que se están reduciendo las tasas de empleo en los casos de personas menos capacitadas y con menos competencias adquiridas. Al contrario, se incrementa la demanda de profesionales con mayores destrezas y con altos niveles de educación, siendo los que poseen preparación para el manejo

de tecnologías quienes tienen oportunidad de ser más requeridos.

En el comunicado emitido por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México (STPS, 2016), se publicó un boletín que hace el análisis sobre el comportamiento de los empleos, que tomó como base la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI en 2016. El análisis muestra que, de los 51,000,000 personas ocupadas, 8,000,000 son profesionales. Quienes son formados en administración y gestión de empresas ocupan el mayor número de puestos de trabajo formal en México (10%), seguidos por los de contabilidad y fiscalización (9%), derecho (8%), docentes en educación básica (4%) y tecnologías de información y comunicación (3.7%).

Siendo que el mercado laboral exige una formación a nivel de educación superior y que las universidades están llamadas a satisfacer esa demanda, es propicio conocer de primera fuente lo que la población joven percibe acerca de este asunto.

El concepto de intención de compra es importante en el campo del marketing porque antecede a la decisión de compra de los clientes, quienes confían más en sus amigos que en otras fuentes de información (Weisberg et al., 2011). En esta investigación, se entiende por intención de compra la intención de realizar estudios universitarios como la adquisición de un servicio.

La intención de compra es un constructo multidimensional. A pesar de que existen investigadores que difieren en la propuesta sobre los factores que lo integran, se consideran las siguientes dimensiones como parte de este constructo: percepción de riesgo, percepción de valor, actitud hacia la marca e imagen de marca (Reiter, 2015; Rose, 2015).

Para Cox y Rich (1964), la percepción de riesgo es la naturaleza y la cantidad de riesgo percibido por un consumidor al contemplar una decisión de compra en particular. Cada dimensión de riesgo puede entenderse como la expectativa de un costo a futuro (Sweeney et al., 1999). La percepción de valor sobre un producto o servicio es otro factor considerado importante. En la medida en que los clientes perciban más valor, mayor será su intención de compra. Los clientes hacen su decisión de compra con base en el mayor valor percibido de un producto o servicio (Chi et al., 2011). La actitud hacia la marca es el tercer factor considerado como dimensión. Lieberman (2016) argumenta que los consumidores pueden ser atraídos con información, lo cual generaría actitudes hacia la marca y, por lo consiguiente, una mayor intención de compra, teniendo una percepción caracterizada por la credibilidad. En el caso de la imagen de marca, última dimensión entre las que componen la intención de compra, los clientes pueden reconocer un producto por medio de ella, evaluar su calidad, reducir los riesgos de compra y obtener experiencia y satisfacción por la diferenciación del producto una vez que lo adquieren (Lin y Lin, 2007).

Se incrementa cada vez más el número de competidores en diferentes sectores económicos y las universidades no son ajenas a esto. Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como objetivo conocer las preferencias en cuanto a carreras universitarias y la intención que tienen los jóvenes estudiantes de escuelas preparatorias patrocinadas por una entidad religiosa para realizar estudios en una universidad mexicana del mismo sistema.

Método

Este fue un estudio descriptivo y transversal. La muestra fue dirigida y conformada por 1,028 estudiantes de escuelas preparatorias patrocinadas por el sistema de educación adventista en México; de ellos, 945 dieron información sobre su religión; 1,024, sobre la procedencia del campo misionero geográficamente organizado por la promotora; 1,001, sobre su edad y 993, acerca del semestre en el que estudiaban.

El instrumento utilizado se sometió a una validez de contenido y está organizado en tres partes. La primera indaga la información demográfica, la segunda consulta a los participantes sus tres primeras opciones de carreras que el estudiante adoptaría para estudiar en una universidad del mismo sistema y la tercera es la denominada “intención de compra”, adaptada de Aghekyan-Simonian et al. (2012) y Lee et al. (2019), cuya confiabilidad responde a un alfa de Cronbach de .950. Esta última consta de 18 ítems: seis para imagen de marca, tres para actitud hacia la marca, tres para percepción de riesgo y seis para percepción de valor. Los ítems fueron calificados usando la escala de Likert: *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5). Los ítems escritos de manera negativa fueron recodificados. Para la interpretación de los resultados, se agruparon las respuestas de esta escala del 1 al 2 como los que son “definitivamente sin intención”, del 2 al 3 como “improbable intención”, del 3 al 4 como “probable intención” y del 4 al 5 como “definitivamente con intención” de compra. La recolección de datos se hizo de manera presencial en algunas escuelas preparatorias de la población elegida y vía internet.

Acerca de la información demográfica, la mayoría de los jóvenes que

participaron tenían entre 16 y 17 años de edad. El grupo de estudiantes mujeres fue mayor que el de hombres. La mayor proporción de estudiantes que participaron son de religión adventista, denominación que patrocina el sistema de escuelas a las que asisten los participantes. La mayoría de los estudiantes estaban cursando el cuarto semestre de la escuela preparatoria en el momento en que se realizó este estudio.

Resultados

En la Tabla 1 se puede observar que existe una cantidad mayor de respuestas de las personas que brindaron información de su preferencia, debido a que en el instrumento se pidió que indicaran tres carreras profesionales de su preferencia. Por otro lado, se indica el detalle de los jóvenes que pidieron información en cuanto a su preferencia sobre carreras profesionales (para contrastar con los resultados sobre “intención de compra”); también se muestra el total de los encuestados y sus preferencias.

En la misma tabla se observa que la mayor preferencia corresponde a carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud, seguida por carreras de la Facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas. Las dos de menor preferencia eran las carreras de Música y Teología. Las carreras profesionales de la Facultad de Educación no son las más solicitadas, pero en grupo llegan a un cuarto lugar en las preferencias.

Asimismo, se puede ver que, de los encuestados de ambos géneros, la mayoría de las mujeres prefieren estudiar las carreras de ciencias de la salud: Médico Cirujano, Enfermería, Químico Clínico Biólogo, Nutrición y Estilo de Vida, Terapia Física y Rehabilitación y Cirujano

INTENCIÓN DE REALIZAR ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD

Tabla 1

Interesados que pidieron información

Facultad / carrera profesional	Género		Preferencia por facultad		Pidieron información		Total encuestados	
	Femenino	Masculino	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ciencias Empresariales y Jurídicas			428	18.39				
Administración y Negocios Internacionales	83	95			104	6.8	178	7.7
Contaduría Pública	53	51			69	4.5	104	4.5
Derecho	68	78			91	5.9	146	6.3
Ciencias de la Salud			821	35.29				
Enfermería	90	40			95	6.2	130	5.6
Médico Cirujano	153	84			156	10.2	237	10.2
Nutrición y Estilo de Vida	75	40			67	4.4	115	4.9
Químico Clínico	57	44			66	4.3	101	4.3
Biólogo								
Terapia Física y Rehabilitación	73	38			75	4.9	111	4.8
Cirujano Dentista	65	38			82	5.4	103	4.4
Técnico Superior en Tecnología Dental	8	16			18	1.2	24	1.0
Ciencias de la Educación			244	10.49				
Enseñanza de las Ciencias Naturales	10	13			15	1.0	23	1.0
Enseñanza de las Ciencias Sociales	5	13			14	0.9	18	0.8
Enseñanza de las Matemáticas	21	22			31	2.0	43	1.9
Enseñanza del Inglés	32	14			26	1.7	46	2.0
Enseñanza del Lenguaje y la Comunicación	17	12			18	1.2	29	1.3
Educación Primaria	20	6			17	1.1	26	1.1
Educación Preescolar	51	8			44	2.9	59	2.5
Artes y Comunicación			313	13.45				
Arquitectura	53	75			71	4.6	128	5.5
Artes Visuales	35	35			46	3.0	70	3.0
Comunicación y Medios	32	28			39	2.5	60	2.6
Diseño y Comunicación Visual	25	30			38	2.5	55	2.4
Psicología			163	7.00				
Psicología Clínica	67	34			67	4.4	101	4.3
Psicología Educativa	44	18			46	3.0	62	2.7
Ingeniería y Tecnología			199	8.55				
Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones	5	40			28	1.8	45	1.9

Ingeniería en Gestión de Tecnologías de Información	1	21	12	0.8	22	1.0
Ingeniería Industrial y de Sistemas	10	50	37	2.4	60	2.6
Ingeniería en Sistemas Computacionales	17	55	47	3.1	72	3.1
Música			107	4.60		
Enseñanza Musical	51	56	71	4.6	107	4.6
Teología			53	2.28		
Teología	4	49	42	2.7	53	2.3

Dentista, mientras que a los hombres les agradaría más estudiar Administración de Negocios, Arquitectura y Teología. Llama la atención lo poco que les interesa a las mujeres estudiar alguna carrera profesional relacionada con el campo de la ingeniería.

En la Tabla 2 se observa que el 14% de los participantes muestra una defini-

tiva intención de estudiar alguna carrera profesional en esta universidad, mientras que el 64.4% denota una probable intención. Los porcentajes superan ampliamente los de quienes tienen una improbable intención (18.5%) y al de los que definitivamente no tienen ninguna intención (3%) para formarse en esta casa superior de estudios.

Tabla 2

Intención de compra en porcentajes

Intención de compra	<i>n</i>	%
Definitivamente sin intención	31	3.0
Improbable intención	190	18.5
Probable intención	661	64.4
Definitivamente con intención	144	14.0
Total	1026	100.0

En la Tabla 3, con el fin de obtener una mejor comprensión sobre los detalles de la escala de intención de compra que constituía la tercera parte del instrumento, las declaraciones que mayor promedio obtuvieron fueron las siguientes: “El ambiente en el campus de la institución es sano e ideal para los jóvenes universitarios” ($M = 4.2$), “La educación que ofrece la institución es de alta calidad” ($M = 4.2$), “Creo que la infraestructura que tiene la institución es ideal para la vida universitaria” ($M = 4.1$),

“Los maestros de la institución inspiran respeto” ($M = 4.1$) y “Estudiar en la institución es una buena inversión para mi futuro profesional” ($M = 4.0$). Por otro lado, las declaraciones que menor promedio obtuvieron fueron las siguientes: “Estoy en capacidad de cumplir con los pagos de colegiatura a tiempo” ($M = 3.2$), “Tengo la intención de inscribirme en alguna licenciatura de la institución” ($M = 3.2$), “Posiblemente me inscriba en la institución por la calidad de los egresados” ($M = 3.2$), “Es muy probable que

INTENCIÓN DE REALIZAR ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD

me inscriba en la institución por la información disponible en la página web” ($M = 3.0$) y “Tengo temor que la institución no cumpla con lo que ofrece” ($M = 2.8$). El promedio general de la escala fue igual a 3.6 ($DE = 0.6029$).

Tabla 3

Medias aritméticas de los ítems de la escala de intención de realizar estudios en la institución

Declaración institucional	M	DE
6. El ambiente en el campus de la institución es sano e ideal para los jóvenes universitarios	4.2	0.998
7. La educación que ofrece la institución es de alta calidad	4.2	0.977
5. Creo que la infraestructura que tiene la institución es ideal para la vida universitaria	4.1	1.058
18. Los maestros de la institución inspiran respeto	4.1	0.960
15. Estudiar en la institución es una buena inversión para mi futuro profesional	4.0	1.036
13. Los egresados de la institución son bien vistos	3.8	0.964
17. Los estudiantes de la institución se llevan bien con la comunidad	3.8	0.949
8. Vale la pena pagar por el costo de la educación que ofrece la institución	3.7	1.092
11. Las exigencias académicas que tiene la institución son altas	3.6	0.988
4. Es muy probable que me inscriba en la institución por su valor formativo	3.5	1.174
10. A mi familia y amigos les gustaría que estudie en la institución	3.5	1.239
14. Los egresados de la institución reciben salarios muy buenos	3.3	0.886
16. Los estudiantes de la institución tienen un alto nivel económico	3.3	1.024
12. Estoy en capacidad de cumplir con los pagos de colegiatura a tiempo	3.2	1.186
1. Tengo la intención de inscribirme en alguna licenciatura de la institución	3.2	1.121
3. Posiblemente me inscriba en la institución por la calidad de los egresados	3.2	1.128
2. Es muy probable que me inscriba en la institución por la información disponible en la página web	3.0	1.015
9. Tengo temor que la institución no cumpla con lo que ofrece	2.8	1.103

En una apretada síntesis, a continuación, se enuncian los hallazgos más sobresalientes de este estudio.

Entre las personas que pidieron información, las carreras profesionales de mayor preferencia son las de Médico Cirujano (10.2%), Administración y Negocios Internacionales (6.8%), Enfermería (6.2%), Derecho (5.9%) y Cirujano Dentista (5.4%). Por el lado contrario, las que tuvieron menor preferencia son: Técnico Superior en Tecnología Dental (1.2%), Enseñanza del Lenguaje y la Comunicación (1.2%),

Educación Primaria (1.1%), Enseñanza de las Ciencias Naturales (1%), Enseñanza de las Ciencias Sociales (0.9%) e Ingeniería en Gestión de Tecnologías de Información (0.8%).

El grupo femenino tiene una marcada preferencia por estudiar carreras del campo de las ciencias de la salud, Educación Preescolar, Educación Primaria y Enseñanza del Inglés, mientras las carreras de Teología, Administración y Negocios Internacionales, Derecho, Arquitectura e ingenierías son las preferidas del grupo masculino.

Discusión

En vista de que 71 personas respondieron que no tienen religión, se infiere que no les interesa brindar información al respecto; prefieren mantener en reserva este aspecto de su vida o, de acuerdo con las tendencias secularistas (Adame, 2019), este asunto pasa a un segundo plano.

Existen diferentes elementos que influyen en la decisión final de los jóvenes para elegir una carrera profesional. Al respecto, Alejo-López et al. (2007) mencionan que la demanda se debe a las características individuales del estudiante, las de su entorno inmediato y las de las propias instituciones educativas en el nivel, así como de factores de tipo socioeconómico y sociocultural.

Se observó la preferencia demostrada por los jóvenes a realizar estudios en las ciencias de la salud, las ciencias relacionadas con los negocios, y el diseño, las artes y la comunicación. Esto coincide con algunos rasgos que son característicos en la época actual, dado que la generación de jóvenes a la cual se investigó está conformada por la 'generación X' o *millennials*. Prefieren actividades que estén llenas de experiencias con propósito, que estimulen la autoconfianza, que los desafíe a realizar diferentes actividades y que les permitan realizar diferentes tareas (Waljee et al., 2018). Para todo ello, necesitan de recursos económicos que les permitan concretar esos anhelos. Estudiar carreras que generen buenos ingresos los atrae. Es así como, entre la preparación que van a obtener y el gusto por ese tipo de experiencias relacionadas con la conciencia global, el riesgo, la estética, la ética y el altruismo, se encuentran expectantes por asumir desafíos que tengan significado para sus vidas y las vidas de otros (Ng

y Johnson, 2015). Tienden a aburrirse de estar inmersos en pocos asuntos, por lo que valoran su tiempo para dedicarse a utilizarlo en actividades relacionadas con sus amistades y hobbies.

Llama la atención que las profesiones de ingeniería se encuentran con un promedio relativamente bajo de preferencia. Valverde y Näslund-Hadley (2011) describen algunos rasgos de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. El común denominador se caracteriza porque contiene programas débiles, materiales de aprendizaje inadecuados y carencia de destreza de los docentes. Son las causas principales para que muchas generaciones de niños y jóvenes no tengan inclinación por estas disciplinas, tan importantes en esta economía global interconectada. Además, Masnick et al. (2010) mencionan que los estudiantes con altos niveles de preparación y competencia en matemáticas y ciencias no eligen estas carreras, a menos que estén suficientemente interesados en la disciplina, puesto que no encuentran ni desafíos ni inspiración en los maestros. Esto contrasta con lo que argumentan Cataldi y Dominighini (2015), quienes sostienen que las carreras con mayor futuro laboral son las relacionadas con las ciencias, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas (*STEM* en inglés). Se desprende de esta idea que los países desarrollados generan mayor innovación y registro de patentes, a la vez que brindan mejores condiciones al desarrollo de las *STEM*.

Por otro lado, en el análisis de la intención de realizar estudios en la institución, con respecto a que "es una buena inversión", el promedio de ellos se muestra de acuerdo; en contraste, se observa indecisión en la declaración

INTENCIÓN DE REALIZAR ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD

sobre la capacidad de cumplir con los pagos de colegiatura a tiempo. Esto puede ser un efecto de los altos costos de colegiatura que tiene la institución, pero también al bajo presupuesto con que cuentan los jóvenes y sus respectivas familias para asumir tal desafío. De acuerdo con la filosofía de la educación adventista, White (2002) propone que, en todo lugar donde se establezcan centros de educación, se analice qué industrias podrían proveer empleo a los estudiantes. Hay un doble propósito bajo este modelo. La misma autora (White, 2014) sostiene que el plan del sostén propio es muy beneficioso para cada estudiante, debido a que su capacidad para generar recursos se vería enriquecida, tanto durante su formación como después de ella, cuando se encuentre prestando su labor profesional.

No obstante, existen otros factores que en estos tiempos hacen que sea muy complicado sostener un modelo de este tipo. Uno de ellos es la economía globalizada, cuya lógica de mercado está caracterizada por la generación de riqueza basada en brindar un mayor valor agregado a los clientes, quienes constituyen el centro de los negocios y tienen demasiadas alternativas para elegir dónde adquirir el bien o servicio, lo que ocasiona una mayor competencia. Esto ha hecho que las organizaciones prioricen un conocimiento mejor de su mercado meta para entenderlo y atenderlo adecuadamente. De lo contrario, corren el riesgo de que se vayan a un proveedor diferente. Otro factor es el económico-financiero, puesto que algunos jóvenes se muestran reacios a realizar demasiado esfuerzo, siendo que existen otras alternativas a menor o ningún costo económico. Es cierto que los costos para brindar una educación integral de calidad

son altos y las universidades del sistema de educación adventista invierten en industrias y otros tipos de negocios con los cuales reducen los costos de colegiatura y permiten a los estudiantes solventar sus gastos de estudio (Gregorutti et al., 2015). Sin embargo, Avendaño Castro y Guacaneme Pineda (2015) argumentan que la tecnología y el conocimiento son la nueva materia prima y se pueden generar recursos a través de la investigación, la comunicación y la información. En este sentido, se puede vislumbrar una alternativa factible y acorde con los tiempos actuales, de tal manera que la seguridad de los alumnos de contar con los medios para cumplir los pagos a tiempo se incrementaría.

Asimismo, en los resultados sobre intención de realizar estudios en la UM, se encontró que existe temor por la percepción de riesgo que tienen ellos de que no fuera una buena inversión y dudas respecto de que los egresados tengan un perfil de calidad. Al respecto, Tumino y Poitevin (2013) sugieren que “las mejoras que se implementen deberían publicitarse y que se examine la contribución de las acreditaciones en la mejora de la calidad de los servicios y en la formación académica de los estudiantes” (p. 82).

De acuerdo con el porcentaje acumulado, el 21.5% probablemente no estudiaría en la institución; sin embargo, el 79.4% probablemente realizaría estudios en la institución. Se interpreta que, en términos generales, la percepción de los jóvenes acerca de la oferta de la institución alcanza a los requerimientos que van conforme el modelo y los principios cristianos que la institución practica y enseña. Por otro lado, existe una brecha entre la oferta y la demanda, debido a que muestra dudas en cuanto a

que los egresados no necesariamente recuperarían la inversión realizada en sus estudios en un período de corto plazo ni obtendrían un posicionamiento social a través de su profesión obtenida en la institución, por lo que el precio es un factor determinante para que el estudiante decida iniciar su proyecto de educación en esta institución.

Una mirada superficial podría dar la impresión de que la percepción de los participantes no es muy consistente por el hecho de que el ítem “Los egresados

de la institución reciben salarios muy buenos” obtuvo una puntuación media notablemente menor ($M = 3.3.$) que “Estudiar en la institución es una buena inversión para mi futuro profesional” ($M = 4.0$). Esta aparente contradicción se resuelve si se infiere que los potenciales aspirantes a ingresar a la universidad entienden por buena inversión la formación con base en valores cristianos, tanto para su desempeño profesional como para la vida en general, no solamente lo redituable en términos económicos.

Referencias

- Adame, F. T. (2019). ¿Cómo hablar de Dios al hombre posmoderno? Un acercamiento al cristianismo. *Análisis*, 94, 37-55. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.02>
- Aghekyan-Simonian, M., Forsythe, S., Suk Kwon, W. y Chattaraman, V. (2012). The role of product brand image and online store image on perceived risks and online purchase intentions for apparel. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 19, 325-331. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2012.03.006>
- Alejo-López, S. J., Ruiz-Aguilar, G. M. y Martí-Reyes, M. (2007). Universidad, matrícula y tendencias profesionales en México. *Acta Universitaria*, 17(2), 19-27. <https://doi.org/10.15174/au.2007.174>
- Avendaño Castro, W. R. y Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. <https://doi.org/10.22518/16578953.543>
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21. <http://www.codajic.org/node/3993>
- Chi, H., Yeh, H.-R. y Tsai, Y. (2011). The influences of perceived value on consumer purchase intention: The moderating effect of advertising endorser. *Journal of International Management Studies*, 6(1), 92-97. <http://www.jimsjournal.org/13%20Y%20Ching%20Tsai.pdf>
- Cox, D. F. y Rich, S. U. (1964). Perceived risk and consumer decision-making—the case of telephone shopping. *Journal of Marketing Research*, 1(4), 32-39. <https://doi.org/10.1177/002224376400100405>
- Gregorutti, G., Naranjo Rivera, O. y Marín, C. W. (2015). Un estudio comparado del valor económico y social de dos universidades adventistas. *Valor Agregado*, 2(1), 9-20. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/836
- Lee, M., Karpova, E. y Baytar, F. (2019). The effects of information on young consumers' attitudes and purchase intentions of fashion products made of fur, leather, and wool. *Journal of Global Fashion Marketing*, 10(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/20932685.2019.1577160>
- Lieberman, M. (2016). Content marketing vs. inbound marketing: What's the difference? <https://www.square2marketing.com/blog/content-marketing-vs.-inbound-marketing-whats-the-difference>
- Lin, N.-H. y Lin, B.-S. (2007). The effect of brand image and product knowledge on purchase intention moderated by price discount. *Journal of International Management Studies*, 2(2), 121-132. <http://www.jimsjournal.org/13%20Nan-Hong%20Lin.pdf>
- Masnick, A. M., Valenti, S. S., Cox, B. D. y Osman, C. J. (2010). A multidimensional scaling analysis of students' attitudes about science careers. *International Journal of Science Education*, 32(5), 653-667. <https://doi.org/10.1080/09500690902759053>
- Ng, E. y Johnson, J. (2015). Millennials: who are they, how are they different, ¿and why should we care? En R. J. Burke, C. L. Cooper y A.-S. G. Antoniou (Eds.), *The multi-generational and aging workforce: Challenges and opportunities* (pp. 121-137). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783476589.00014>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>

INTENCIÓN DE REALIZAR ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD

- Reiter, L. (2015). *Investigating the role of social networking sites in increasing purchase intention for environmentally sustainable apparel: An exploratory study* (Tesis doctoral, Kansas State University). Dspace. <http://hdl.handle.net/2097/19004>
- Rose, J. L. (2015). *The effects of brand familiarity on perceived risks, attitudes, and purchase intentions toward intimate apparel brand: the case of Victoria's Secret* (Tesis doctoral, University of Arkansas). ScholarWorks@UARK. <http://scholarworks.uark.edu/etd/1187>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2016, 15 de septiembre). *Boletín N° 671*. <https://www.gob.mx/stps/prensa/da-a-conocer-stps-comportamiento-de-empleos>
- Sweeney, J. C., Soutar, G. N. y Johnson, L. W. (1999). The role of perceived risk in the quality-value relationship: A study in a retail environment. *Journal of Retailing*, 75(1), 77-105. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(99\)80005-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(99)80005-0)
- Tumino, M. y Poitevin, E. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 63-84. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2856>
- Valverde, G. y Näslund-Hadley, E. (2011). *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-condición-de-la-educación-en-matemáticas-y-ciencias-naturales-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Waljee, J. F., Chopra, V. y Saint, S. (2018). Mentoring millennials. *Journal of the American Medical Association*, 319(15), 1547-1548. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.3804>
- Weisberg, J., Te'eni, D. y Arman, L. (2011). Past purchase and intention to purchase in e-commerce: The mediation of social presence and trust. *Internet Research*, 21(1), 82-96. <https://doi.org/10.1108/10662241111104893>
- White, E. G. (2002). *El ministerio médico*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. G. (2014). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

Recibido: 18 de junio de 2020

Revisado: 1° de julio de 2021

Aceptado: 8 de junio de 2021

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE UN LICEO EN BUCAREST

LEARNING STYLES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A HIGH SCHOOL IN BUCHAREST

Laurențiu-Cătălin Prună

Liceo Teológico Adventista “Ștefan Demetrescu”, Rumania

prunicalaur@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-5170-402X>

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre los estilos de aprendizaje y las calificaciones de 308 estudiantes de entre 15 y 18 años, de un liceo en Bucarest. Para identificar los estilos de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, el cual está compuesto por 80 ítems que responden a cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. La prueba estadística utilizada fue el análisis de regresión lineal múltiple. Los resultados mostraron que los estilos de aprendizaje activo y reflexivo son predictores significativos de las calificaciones de los estudiantes. Los estilos teórico y pragmático no contribuyen significativamente a la predicción del rendimiento académico de los estudiantes encuestados. Es importante que los docentes adecuen sus estrategias para que los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje, tengan un desempeño exitoso.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de nivel medio

ABSTRACT

This research aimed to look for a relationship between the learning styles and the grades of 308 students between 15 and 18 years old from a high school in Bucharest. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire was used to identify the learning styles. It is composed of 80 items that respond to four learning styles: active, reflective, theoretical, and pragmatic. Multiple linear regression analysis was used as a statistical test. The results showed that active and reflective learning styles are significant predictors of student scores. The theoretical and pragmatic styles do not contribute significantly to predicting the academic achievement of the surveyed students. Therefore, it is vital that teachers adapt their strategies so that students, regardless of their learning style, have a successful performance.

Keywords: learning styles, academic achievement, high school students

Introducción

Al iniciar los niños el proceso de educación formal, sus expectativas y las de sus padres son altas. No obstante, la realidad es que no todos los estudiantes logran un desempeño que cumpla con ellas. Al parecer, uno de los factores que influye en el rendimiento escolar es el estilo de aprendizaje preferido del alumno (Cutolo y Rochford, 2007; JilardiDavamandi et al., 2011).

El estilo de aprendizaje se define a partir de la base heredada de cada individuo, las experiencias particulares de la vida pasada y las demandas del entorno actual que enfatizan las habilidades de aprendizaje. El estilo de estudio del estudiante, junto con el de su maestro, puede mejorar sus logros académicos. Ambos pueden crear un mejor estudiante (Manochehri, 2008). Por su parte, Kuo-Kuang et al. (2015) afirman que los estilos de aprendizaje se refieren a cómo los estudiantes abordan el proceso de aprendizaje, mientras que Petropol Serb y Petropol Serb (2013) agregan que son elementos de suma importancia, por lo que deben ser variados y adaptados según el grupo educado.

Los investigadores en el campo de la educación presentan diversos modelos de estilos de aprendizaje, así como instrumentos de medida para ayudar a profesores y estudiantes. El conocimiento de los estilos de aprendizaje puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los resultados académicos tengan un rumbo ascendente. Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es compatible con el estilo de enseñanza de los profesores tienden a retener la información por más tiempo, aplicarla de manera más efectiva y posteriormente tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de esas materias (Dinakar et al., 2005).

Cualquier profesor, independientemente de la estructura académica en la que trabaje, sabe que la forma en que los estudiantes aprenden varía enormemente. Cada alumno llega a clase con determinadas formas de aprendizaje, expectativas y necesidades a las que los profesores deben prestar atención para desarrollar experiencias de aprendizaje (Mupinga et al., 2006). Cada uno de los estudiantes tiene fortalezas que pueden desarrollarse y mejorarse mediante una instrucción eficaz.

Tulbure (2012) señala que el estilo de aprendizaje es un tema complejo, tanto para estudiantes como para profesores. Desde el punto de vista de los estudiantes, el estilo de aprendizaje indica una preferencia general por el aprendizaje e incluye dimensiones cognitivas, afectivas, psicomotoras y fisiológicas. Por otro lado, teniendo en cuenta la perspectiva de los docentes, el hecho de que los estudiantes tengan estilos diferentes es un desafío constante, porque implica diagnosticar estilos de aprendizaje individuales y adaptar la enseñanza a ellos.

Cada individuo tiene un estilo de aprendizaje único, cualidades personales que influyen en la capacidad de acumular información, interactuar con colegas y participar en experiencias de aprendizaje (Mupinga et al., 2006). Cada persona tiene una forma personal de involucrarse en la resolución de una tarea y de relacionarse con determinados temas.

Así, cada niño durante su evolución escolar forma su propio ritmo de aprendizaje. El estilo de aprendizaje es la expresión de un aprendizaje estratégico específico en la actividad de aprendizaje (Afanas, 2014). Los estilos de aprendizaje son el resultado de las preferencias por una forma particular de aprender influenciada por el contexto del entorno de

aprendizaje y la forma general de conducir de cada alumno. A menudo, el término estilos de aprendizaje se asocia con estilos cognitivos, estilos de pensamiento o formas de aprendizaje (Rassool y Rawaf, 2007).

En general, los profesores enseñan en un estilo acorde con sus preferencias que consideran efectivo para ellos mismos (Healey et al., 2005). Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es compatible con el estilo de enseñanza de los profesores tienden a retener la información por más tiempo, aplicarla de manera más efectiva y tener una actitud positiva posterior al curso hacia los temas de aprendizaje (Dinakar et al., 2005).

Los estudios de Rosenfeld y Rosenfeld (2004) encontraron que los profesores que eran capaces de describir su estilo de aprendizaje, siguiendo un curso específico de identificación de estilos, también mejoraron su capacidad para comprender a sus alumnos y trabajar de manera diferente.

Estilos de aprendizaje

Rassool y Rawaf (2007) identificaron cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Quienes tienen un estilo de aprendizaje predominantemente activo están dominados por experiencias inmediatas y son los primeros en interesarse por lo que está sucediendo aquí y ahora. Les gusta iniciar nuevos desafíos y ser el centro de atención. Los que tienen un estilo reflexivo observan experiencias y prefieren analizarlas en detalle antes de actuar; son buenos oyentes, cautelosos y tienden a pasar inadvertidos. Los teóricos adoptan un enfoque lógico y racional para resolver problemas, pero necesitan un plan con un objetivo claro; les interesa muy poco aprender algo que aparentemente

no tiene propósito cuando las actividades no están bien organizadas o son ambiguas. Por último, a los pragmáticos les apasiona probar ideas y técnicas para ver si funcionan en la práctica; son personas prácticas, a las que les gusta tomar decisiones y resolver problemas.

De igual manera, Alonso et al. (1994) afirman que el estilo activo se caracteriza por la creatividad, la innovación, la aventura y la vivacidad. El estudiante con tal estilo de aprendizaje será un líder en su grupo; competitivo, con ganas de aprender y experimentar cosas nuevas. El estilo reflexivo, en cambio, se caracteriza por la paciencia, la atención, la minuciosidad y la prudencia. Un estudiante con un estilo de aprendizaje reflexivo será un buen observador y recolector de datos, un investigador atento y curioso, pero también un buen redactor de informes o declaraciones. El estilo teórico se caracteriza por el orden y la disciplina. El alumno con el estilo de aprendizaje teórico planifica sus actividades, es pensador y perfeccionista; siempre está buscando hipótesis, teorías, explicaciones y sistemas de valores. Es un buen explorador. Finalmente, el estudiante que tiene el estilo pragmático es rápido, decidido, positivo, seguro y aplica lo aprendido.

Nevot (2008) identifica para cada estilo de aprendizaje —activo, reflexivo, teórico y pragmático— los principales obstáculos que pueden encontrar los estudiantes y sugiere algunas soluciones que los profesores pueden abordar para mejorar estos temas sensibles.

Los obstáculos más comunes que pueden afectar el desarrollo de un estilo de aprendizaje activo son los siguientes: miedo al fracaso o miedo a cometer errores, ansiedad, sentirse obligado a hacer lo que no quiere, falta de confianza en sí

mismo y pensar con demasiada atención en determinadas cosas. Las soluciones propuestas incluyen hacer nuevas actividades, cosas que nunca se han hecho antes, activar la curiosidad, practicar la resolución de problemas en grupos, cambiar en las actividades durante las clases, realizar discusiones, comunicar ideas, solucionar ejercicios mediante técnicas repetitivas, permitir errores y estimular el pensamiento crítico (Nevot, 2008).

En cuanto al estilo reflexivo, entre los principales obstáculos se hallan la insuficiencia de tiempo dedicado a la planificación y al pensamiento, la obligación de cambiar de actividad rápidamente, la impaciencia, el descontrol y la falta de orientación hacia la finalidad. Los alumnos prestan más atención al trabajo en sí que al resultado. Los docentes pueden mejorar esto practicando la escritura con detenimiento, usando pizarrones para realizar determinadas tareas, desarrollando protocolos, recopilando información por medio de la observación, la comunicación oral y la investigación, agregando nueva información, dando tiempo al pensamiento creativo, brindando modelos a seguir, introduciendo una etapa de reflexión en cada acción, despertando la satisfacción de conocer y activando y manteniendo el interés (Nevot, 2008).

Los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje predominantemente teórico pueden enfrentar los siguientes obstáculos: necesidad de ceñirse a las primeras impresiones, preferencia por la intuición y la subjetividad, desagrado por los enfoques estructurados y organizados, dependencia excesiva de otros (profesores o colegas), preferencia por la espontaneidad y el riesgo, incapacidad para convertir pensamientos en

acción e incapacidad para completar y realizar el trabajo. Las sugerencias ofrecidas se refieren a la lectura atenta de los teoremas, de los problemas; análisis de situaciones complejas; anticipación para encontrar soluciones y superar los obstáculos; resumen de teorías; formulación de conclusiones; formulación de preguntas; perseverancia; práctica de memorización y automatización; y aplicación de conceptos (Nevot, 2008).

El estilo de aprendizaje pragmático puede plantear ciertos problemas a los estudiantes, tales como pensamiento exagerado sobre cosas útiles, falta de visión sobre la utilidad de lo aprendido, no completar asignaturas, distracción y falta de concentración. Son posibles sugerencias para remediar estos problemas la autocorrección y la autoevaluación, la búsqueda de ayuda de personas experimentadas, los experimentos y las observaciones, el estudio de técnicas utilizadas por otros, los juegos de rol, los ejercicios y el uso de imágenes (Nevot, 2008).

Se ha encontrado que los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con el rendimiento académico (Wang et al., 2006; Al-Balhan, 2007). La preferencia por un estilo de aprendizaje particular varía según el género (Prajapati et al., 2011), la edad, la experiencia y la madurez (Long y Coldren, 2006; Palloff y Pratt, 2005), el estilo de pensamiento, la estructura del intelecto (Sheridan y Steele-Dadzie, 2005) y la disciplina (Dinakar et al., 2005). El estilo de enseñanza del profesor puede mejorar el estilo de aprendizaje del estudiante (Long y Coldren, 2006). El estilo, la capacidad y la velocidad de aprendizaje difieren de una persona a otra.

Se puede afirmar con certeza que cada alumno tiene su propio estilo de

aprendizaje. La forma en que adapte los métodos de aprendizaje a su propio estilo determinará la obtención de resultados óptimos y, según las investigaciones, existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Esta investigación busca explorar si los estilos de aprendizaje de los alumnos de un liceo en Bucarest son predictores significativos de su rendimiento académico.

Método

Tipo de investigación

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo y transversal, de alcance correlacional.

Participantes

Participaron del estudio 308 estudiantes de un liceo en Bucarest, Rumania. Los instrumentos se aplicaron a todos los estudiantes de 15 a 18 años en los grados IX a XII.

Instrumentos

Estilos de aprendizaje. Para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos, se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual contiene 80 ítems dicotómicos. Se marca 1 si el encuestado está de acuerdo y 0 si está en desacuerdo con la afirmación del ítem. Su validez fue demostrada por Alonso et al. (1994) en una población de 1,371 estudiantes de 25 facultades de la Universidad Autónoma y Politécnica de Madrid y 254 alumnos de la Universidad de Sonora, México. Para probar la validez del instrumento, el autor realizó varias pruebas, tales como análisis de contenido, análisis de ítems, análisis factorial de los 80 ítems, análisis factorial de los 20 ítems para cada estilo de aprendizaje.

Según el análisis de alfa de Cronbach, se obtuvieron los siguientes coeficientes de confiabilidad: estilo activo ($\alpha = .63$), estilo reflexivo ($\alpha = .73$), estilo teórico ($\alpha = .66$) y estilo pragmático ($\alpha = .59$).

Rendimiento académico. Las calificaciones de los estudiantes se obtuvieron de los requisitos escolares del liceo. Se calculó el promedio general de cada uno de los 308 estudiantes que participaron en este estudio.

Análisis de datos

Para identificar si los estilos de aprendizaje eran predictores significativos del rendimiento académico, se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple.

Resultados

Análisis descriptivo

Los promedios de las puntuaciones de los estilos son muy equilibrados, destacándose un breve predominio de las características del estilo reflexivo (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadística descriptiva de estilos de aprendizaje

Estilo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Activo	12.2	3.214
Reflexivo	14.5	3.111
Teórico	13.5	2.727
Pragmático	13.7	2.567

Estilo activo. El estilo de aprendizaje activo obtuvo un promedio de 12.2 ($DE = 3.21$). Las respuestas de los estudiantes encuestados muestran que el enunciado 9, "Trato de ser consciente de lo que pasa aquí y ahora", y el enunciado 26, "Me siento bien con gente espontánea y divertida", obtuvieron el promedio

más alto ($M = .95$, $DE = .209$). El enunciado con el promedio más bajo fue el 67, “Me resulta inconveniente planificar y predecir cosas” ($M = .28$, $DE = .449$).

Se observó que a los estudiantes que tienen un estilo predominantemente activo, y a su vez, calificaciones más altas, no les gusta planificar su tiempo y eventos de su vida. Están deseosos de experimentar cosas nuevas, ser espontáneos y dejarse guiar por la intuición.

Estilo reflexivo. El estilo de aprendizaje reflexivo registra un promedio de 14.5 ($DE = 3.11$). De las respuestas de los estudiantes encuestados se desprende que el enunciado 28, “Me gusta analizar y pensar cosas”, obtuvo el promedio más alto ($M = .92$, $DE = .274$). Con el mismo promedio, pero con la desviación estándar de .268, resultó el enunciado 36, “En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes”. El enunciado con el promedio más bajo ($M = .28$, $DE = .448$) fue el 58, “Hago muchos borradores antes de hacer la redacción final de un artículo”.

Es interesante notar que los estudiantes que tienen un estilo predominantemente reflexivo son los que observan con paciencia las realidades que les rodean, están atentos y solo entonces sacan conclusiones. También son los que, antes de lograr un objetivo académico, recopilan cuidadosamente datos e información para luego redactar un informe o trabajo de investigación.

Estilo teórico. El estilo de aprendizaje teórico registró una media de 13.5 ($DE = 2.72$). Las respuestas de los estudiantes encuestados muestran que el enunciado 54, “Siempre trato de sacar conclusiones e ideas claras”, obtuvo el promedio más alto ($M = .92$, $DE = .274$). El enunciado con el promedio

más bajo ($M = .20$, $DE = .404$) fue el 23, “No me gusta involucrarme en el ambiente laboral, prefiero mantener relaciones distantes”.

Se observó también que los estudiantes que tienen un estilo predominantemente teórico son ordenados, disciplinados y planifican bien su tiempo para las actividades académicas. Son perfeccionistas y siempre buscan razones y explicaciones para las preguntas que deben responder.

Estilo pragmático. El estilo de aprendizaje predominantemente pragmático obtuvo un promedio de 13.7 ($DE = 2.56$). Las respuestas de los estudiantes interrogados muestran que el enunciado 47, “Suelo optar por formas más prácticas y mejores de hacer las cosas”, obtuvo el promedio más alto ($M = .91$, $DE = .288$). El enunciado con el promedio más bajo ($M = .12$, $DE = .329$) fue el 62, “Rechazo las ideas originales y espontáneas y no las veo como prácticas”.

Finalmente, se observó que los estudiantes que tienen un estilo predominantemente pragmático son muy prácticos, rápidos y decididos en sus actividades académicas; muestran una visión clara y planifican su tiempo para alcanzar resultados positivos. Además, los estudiantes pragmáticos aplican lo aprendido, proporcionando una actividad práctica para cualquier lección teórica.

Análisis de regresión múltiple

Para confirmar si los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático son predictores significativos con respecto a las calificaciones de los estudiantes, se aplicó el método de regresión lineal múltiple que dio como resultado que dos de los estilos de aprendizaje son predictores significativos, con

un coeficiente de determinación de 8.8% ($F_{(2,305)} = 15.731, p = .000$). Se trata de los estilos de aprendizaje activo y reflexivo.

El coeficiente estandarizado beta en el caso del estilo de aprendizaje activo es igual a .229 ($p = .000$), mostrando una correlación positiva y, en el caso del estilo de aprendizaje reflexivo, es igual a -.144 ($p = .012$), mostrando una correlación negativa.

Se observa una tendencia que muestra que, cuanto mayor puntuación se obtenga en el estilo de aprendizaje activo, mayor será el rendimiento académico y cuanto mayor sea la puntuación en el estilo reflexivo, menor será el rendimiento académico.

Otros hallazgos

Al aplicar la prueba t para observar las diferencias de medias de rendimiento académico según el género, se observó una diferencia significativa entre los sexos ($t_{(265,126)} = 3.528, p = .000$). Los alumnos obtuvieron un promedio menor ($M = 8.42$) que las alumnas ($M = 8.74$). En el estilo de aprendizaje reflexivo, se observó una diferencia significativa entre sexos ($t_{(306)} = 2.149, p = .032$), donde la media de los alumnos ($M = 14.1$) fue menor al de las alumnas ($M = 14.9$). En el estilo teórico, igualmente se observó una diferencia significativa entre los sexos ($t_{(268,798)} = 2.006, p = .046$), donde los alumnos puntuaron más bajo ($M = 13.1$) que las alumnas ($M = 13.8$). En el estilo pragmático, igualmente se observó diferencia significativa entre los sexos ($t_{(306)} = 2.265, p = .024$), donde los alumnos obtuvieron una puntuación menor ($M = 14.1$) que la de las alumnas ($M = 13.4$).

En síntesis, en todos estos contrastes las alumnas puntuaron mejor.

Discusión

El análisis estadístico mostró que dos de los estilos de aprendizaje, el activo y el reflexivo, son predictores significativos en una proporción de 8.8% e influyen en las calificaciones de los estudiantes del estudio.

Un estudio de Gutiérrez Tapias et al. (2011) confirmó que la mayoría de los encuestados tenían un estilo de aprendizaje reflexivo, más visible en las niñas. En la presente investigación, los resultados son diferentes. La preferencia por un determinado estilo de aprendizaje no está determinada por el sexo de los encuestados. Sin embargo, se encontró que, en la institución del estudio, las niñas puntúan más alto que los niños en todos los estilos y que el estilo correspondiente a los promedios anuales más altos es el estilo activo.

La presente investigación llama la atención sobre el hecho de que el estilo de aprendizaje reflexivo conduce a resultados de aprendizaje más bajos. Quizás sería bueno que los maestros de esta escuela adaptaran sus métodos de enseñanza a este estilo de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a obtener calificaciones más altas. Los docentes deben adaptar sus métodos para atender especialmente a los estudiantes con el estilo de aprendizaje reflexivo para ver si mejoran sus calificaciones. Los resultados de Carrasco Cifuentes y González Méndez (2018) muestran que una correlación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con los de la enseñanza de los docentes convierte la experiencia educativa en una práctica satisfactoria para docentes y estudiantes.

Los estudiantes también deben poder explicar, desde su propia experiencia, qué es un estilo de aprendizaje y cómo puede ayudar a aumentar el rendimiento académico, ya que los estudios muestran

que los maestros que favorecen esta estrategia también han mejorado en términos de comprender a sus estudiantes y trabajar de manera diferente (Rosenfeld y Rosenfeld, 2004).

En suma, es importante que los docentes adecuen sus estrategias para que los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje, tengan éxito en su desempeño académico.

Referencias

- Afanas, A., (2014). Rolul stilurilor de învățare în activitatea educativă. *Studia Universitatis Moldaviae*, 9(79), 25-30. <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/05.-p.25-30.pdf>
- Al-Balhan, E. M. (2007). Learning styles in relation to academic performance in middle school mathematics. *Domes*, 16(1), 42-57. <https://doi.org/10.1111/j.1949-3606.2007.tb00064.x>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Estilos de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se diagnostican?* Mensajero.
- Carrasco Cifuentes, C. F. y González Méndez, M. A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología en Talca. *UCMAULE: Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 54, 107-132. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.107>
- Cutolo, A. y Rochford, R. A. (2007). An analysis of freshmen learning styles and their relationship to academic achievement. *College Quarterly*, 10(2), 1-17. http://collegequarterly.ca/2007-vol10-num02-spring/cutolo_rochford.html
- Dinakar, C., Adams, C., Brimer, A. y Silva, M. D. (2005). Learning preferences of caregivers of asthmatic children. *Journal of Asthma*, 42(8), 683-687. <https://doi.org/10.1080/02770900500265157>
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J. L., Vivas, M. y Santizo Rincón, J. A. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(7), 35-62. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/921/1629>
- Healey, M., Kneale, P. y Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37(1), 30-42. <https://doi.org/10.1111/j.14754762.2005.00600.x>
- Jilardi Damavandi, A., Mahyuddin, R., Elias, H., Daud, S. y Shabani, J. (2011). Academic achievement of students with different learning styles. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 186-192. <https://doi.org/10.5539/ijps.v3n2p186>
- Kuo-Kuang, F., Peng-Wei, X. y Chung-Ho Su, M. (2015). The effects of learning styles and meaningful learning on the learning achievement of gamification health education curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(5), 1211-1229. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1413a>
- Long, H. E. y Coldren, J. T. (2006). Interpersonal influences in large lecture-based classes. *College Teaching*, 54(2), 237-243. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.2.237-243>
- Manochehri, N. (2008). Individual learning style effects on student satisfaction in a web-based environment. *International Journal of Instructional Media*, 35(2), 221-228.
- Mupinga, D. M., Nora, R. T. y Yaw, D. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College Teaching*, 54(1), 185-189. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.185-189>
- Nevot, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*. <http://www.estilosdeaprendizaje.es/ANevot.pdf>
- Palloff, R. N. y Pratt, K. (2005). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. Jossey-Bass.
- Petropol Serb, G. D. y Petropol Serb, I. (2013). Predarea inovantă în inginerie: aspecte ale învățării prin proiect. *Buletinul Agir*, 18(1), 116-120. <https://www.buletinulagir.agir.ro/articol.php?id=1663>
- Prajapati, B., Dunne, M., Bartlett, H. y Cubbidge, R. (2011). The influence of learning styles, enrollment status and gender on academic performance of optometry undergraduates. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 31(1), 69-78. <https://doi.org/10.1111/j.14751313.2010.00798.x>
- Rassool, G. H. y Rawaf, S. (2007). Learning style preferences of undergraduate nursing students. *Nursing Standard*, 21(32), 35-41. <https://doi.org/10.7748/ns2007.04.21.32.35.c4495>
- Rosenfeld, M. y Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465-486. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228852>
- Sheridan, M. J. y Steele-Dadzie, T. E. (2005). Structure of intellect and learning style of incarcerated youth assessment: A means to providing a continuum of educational service in juvenile justice. *The Journal of Correctional Education*, 56(4), 347-371. <https://www.jstor.org/stable/23282626?seq=1>

- Tulbure, C. (2012). Investigating the relationships between teaching strategies and learning styles in higher education. *Acta Didactica Napocensia*, 5(1), 65-74.
http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_5_1_7.pdf
- Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L. y Huang, S. C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: Enhancing student achievement in web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 207-217. <https://doi.org/10.1111/j.13652729.2006.00166.x>

Recibido: 18 de agosto de 2020

Revisado: 11 de marzo de 2021

Aceptado: 15 de junio de 2021

FACTORES PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DE UN GRUPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

PREDICTIVE FACTORS OF TEACHING PERFORMANCE IN A GROUP OF UNIVERSITY PROFESSORS

Prenam Abeh

Universidad de Morelos, México

dinaabeh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4307-044X>

Manuel Muñoz Palomeque

Universidad de Morelos, México

manuelmp@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0816-8169>

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar si la motivación laboral, el clima organizacional, la capacitación docente y la percepción del grado de cumplimiento de la misión de la institución son predictores significativos del desempeño docente autopercebido por 110 docentes que representan el 58% del plantel de profesores de una universidad del noreste de México. Mediante el análisis de regresión lineal múltiple, se encontró que las cuatro variables incluidas en el análisis explican un 80.7% de la varianza del desempeño docente. Se pudo inferir estadísticamente que existió una influencia lineal positiva y significativa. Se encontró que las variables motivación laboral, capacitación docente y misión institucional fueron predictores significativos del desempeño docente, pero el aporte del clima organizacional no resultó significativo. Además, el mejor predictor fue la capacitación docente ($\beta = .623$). Se concluye que, en la medida en que los docentes mejoren su nivel de motivación laboral, reciban mayor capacitación docente e interioricen mejor la misión institucional, se incrementará de manera importante su desempeño laboral.

Palabras clave: motivación laboral, clima organizacional, capacitación docente, misión institucional, desempeño docente

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine whether work motivation, organizational climate, teacher training, and the perception of the degree of fulfillment of the institution's mission are significant predictors of the self-perceived teaching performance of 110 teachers who represent 58% of the faculty members from a university in Northeastern Mexico. Through multiple linear regression analysis, it was found that the four variables included in the analysis explain 80.7% of the variance of

teacher performance. Therefore, It could be statistically inferred there was a positive and significant linear influence. It was found that the variables work motivation, teacher training, and perception of the institutional mission were significant predictors of teacher performance, but the contribution of the organizational climate was not significant in the model. Furthermore, the best predictor was teacher training ($\beta = .623$). It is concluded that, to the extent that teachers improve their work motivation, receive more teacher training, and better internalize the institutional mission, their work performance will increase significantly.

Keywords: work motivation, organizational climate, teaching training, institutional mission, teaching performance

Introducción

México, como otros países del mundo, enfrenta una diversidad de problemas para lograr un resultado óptimo en el ámbito educativo. En algunos países, el nivel de rendimiento académico de los estudiantes es muy bajo; en otros, los docentes rinden muy poco, al igual que sus alumnos, posiblemente debido a la poca evaluación de su desempeño. Al respecto, Pedraza et al. (2010) señalan que el desempeño de los profesores se ha considerado como uno de los aspectos más importantes y determinantes en el campo educativo. Por tal razón, actualmente las autoridades educativas están ocupadas en medir y mejorar el desempeño de los docentes. Una manera de medir el desempeño docente es considerar la opinión de los alumnos. En un estudio realizado en una institución universitaria, se evaluó el desempeño de los docentes por parte de los alumnos y esta obtuvo una calificación alta (Rodríguez Cavanerio y Coelho de Torres, 2018). Otra manera es considerar la percepción del mismo docente. Desde esta perspectiva, el objetivo que guio el presente estudio fue observar la motivación laboral, el clima organizacional, la capacitación docente y la percepción del grado de cumplimiento de la misión de

la institución como predictores del desempeño laboral percibido por los docentes de una universidad en el noreste de México.

Precisiones conceptuales

Motivación laboral. La motivación laboral es un proceso interno y propio de cada persona que refleja la interacción que se establece entre el individuo y el mundo, en este caso, su trabajo (González Serra, 2008). La motivación en el trabajo es la fuerza, tanto interna como externa, que hace que la persona dé lo mejor de sí (Sum Mazariegos, 2015). Es una fuerza que da energía y dirige y mantiene el comportamiento de las personas (Madrigal Torres, 2009).

Clima organizacional. El clima organizacional es un constructo multidimensional que considera el tamaño de la organización, los modos de comunicación y el estilo de liderazgo, entre otros aspectos (Rodríguez Montufar, 2020). Mujica de González y Pérez de Maldonado (2007) consideran al clima organizacional como “el conjunto de percepciones compartidas que las personas se forman acerca de la realidad del trabajo en la organización, donde concurren los componentes sociales (políticas, normas, reglamentos, desempeño de roles,

funcionamiento de grupos)” (p. 294). En síntesis, el clima organizacional se refiere tanto a una percepción individual como al ambiente interno que se vive en una institución.

Capacitación docente. Edelfelt y Lawrence (1975) definen la capacitación docente como “el continuo desarrollo del personal, como cualquier tipo de actividad de desarrollo profesional que hace un docente después que reciba su certificado de docencia y después del comienzo de la práctica profesional” (p. 1). Además, Lowenthal (1981) considera que la educación profesional continua es la educación y el entrenamiento “más allá de la básica profesión de la licenciatura, y también como un entrenamiento que se toma después de haber salido de alguna carrera para capacitar a los profesionales para que puedan poner sus conocimientos en práctica” (p. 519). La capacitación docente, en este estudio, puede ser considerada como el aporte de cada actividad que se realiza con el fin de aumentar el nivel intelectual o la capacidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje.

Misión institucional. La misión institucional está conformada por las metas institucionales y el resultado intermedio que se quiere alcanzar en un tiempo determinado (Chiavenato, 2013). Es la razón de ser de la existencia de una institución, porque define lo que pretende cumplir en el entorno o sistema social en el que actúa (Sallenave, 2010). En este estudio se midió en qué medida los docentes participantes percibían la naturaleza única y peculiar que identifica a la institución en la que laboran y cómo ella orienta sus fines y su accionar en la sociedad.

Desempeño docente. El desempeño docente se refiere al nivel con el

que los profesores llevan sus estrategias didácticas en el salón de clases (Wu et al., 2019). El desempeño docente constituye un indicador muy relevante en la evaluación de la calidad educativa de las instituciones de enseñanza superior (Carlucci et al., 2019).

Relación entre variables

Motivación laboral y desempeño docente. Castro Aponte (2017) encontró una relación directa entre la motivación y el desempeño laboral. También, Burga Vásquez y Wiesse Eslava (2018) encontraron una relación significativa de grado moderado ($r = 0.604$) entre la motivación y el desempeño del personal administrativo en la empresa agroindustrial de la región Lambayeque, Perú. De acuerdo con Ayala Gutiérrez y Pajuelo Fernández (2018), la motivación tiene una relación directamente proporcional con el desempeño laboral de los trabajadores del juzgado de subespecialidad comercial.

Específicamente en el ámbito educativo, Moncada Herrera (2019) encontró que la motivación laboral en docentes universitarios tiene una relación directa con el reconocimiento económico que esperan recibir, mientras otros estudios observaron una relación significativa entre la motivación y el desempeño laboral en los docentes (Callata Gallegos y Fuentes López, 2018; Canchari Fierro, 2017).

Clima organizacional y desempeño docente. Hay diversos estudios que han observado una relación significativa positiva entre el clima organizacional y el desempeño laboral (Llorén Cáceres, 2018; Melo, 2020; Quintero et al., 2008). Igualmente, en el ámbito específicamente educativo, se encontró una relación significativa positiva entre el

clima organizacional y el desempeño docente (Paul, 2016).

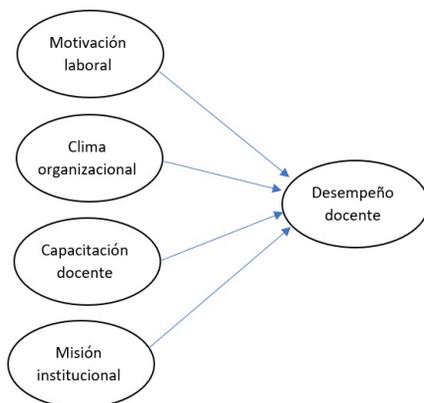
La capacitación y el desempeño docente. Hay evidencia de la relación que existe entre la capacitación del docente y su desempeño. Por ejemplo, Cutimbo Estrada (2008) mostró una correlación directa entre el nivel de capacitación docente y el rendimiento académico de los estudiantes, influenciado por el desempeño docente. La investigación de Ramírez Amado (2014), sobre la capacitación docente y desempeño laboral de los empleados de la Universidad Linda Vista, Chiapas, encontró que la capacitación docente tiene una influencia lineal positiva y significativa sobre el desempeño laboral. También Al-Mzary et al. (2015), hallaron una relación positiva entre la capacitación eficaz y el desempeño laboral de los empleados. Contrario a lo anterior, García Oquendo et al. (2014), en estudio con profesores universitarios, no encontraron relación entre los cursos realizados, la capacitación recibida y el desempeño docente.

Misión institucional y desempeño docente. La misión institucional, por definición, orienta las actividades que se desarrollan en toda la organización. Sin embargo, no siempre tiene un impacto significativo sobre el desempeño del personal. En el estudio de Del Valle López (2016) y Charnichart Castañarez (2018), la percepción del grado de cumplimiento de la misión institucional tuvo un impacto significativo sobre la percepción del grado del desempeño laboral. Sin embargo, en el estudio de Dharmadasa et al. (2012), no se observó impacto alguno de la misión sobre el desempeño de los empleados.

Modelo teórico del estudio. Desde la perspectiva teórica, la Figura 1 ilustra el modelo considerado en el presen-

te estudio, donde la motivación laboral, el clima organizacional, la capacitación docente y la misión institucional son predictores significativos del desempeño docente en una universidad del noroeste de México.

Figura 1
Modelo teórico propuesto



Método

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y predictivo.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 110 docentes, que representa el 57.9% de la población ($N = 190$); 59.1% de ellos fueron del sexo femenino. La edad promedio fue de 48.1 años. La mayoría manifestó tener 11 o más años de servicio (71.8%). En cuanto al nivel académico, el 47.3% dijo tener el grado de maestría.

Instrumentos

Motivación laboral. Se utilizó una escala para medir la motivación laboral creada por Enríquez Loredo (2014). Consta de 19 ítems, valorados con una escala tipo Likert de cinco puntos, cuyo

FACTORES PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

rango se extiende desde *pésimo* hasta *excelente*. El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de .848.

Clima organizacional. Para medir el clima organizacional, se utilizó un cuestionario elaborado por Juárez-Adauta (2012), formado por 20 ítems, valorados con una escala tipo Likert de cinco puntos, cuyo rango se extiende desde *pésimo* hasta *excelente*. La consistencia interna del instrumento, medida con el alfa de Cronbach, obtuvo un valor de .943.

Capacitación docente. La capacitación docente fue medida con un instrumento diseñado por Ramírez Amado (2014), que cuenta con 15 ítems valorados con una escala Likert de cinco opciones, que va desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. La confiabilidad, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .846.

Misión institucional. La variable misión institucional fue medida utilizando el cuestionario elaborado por Del Valle López (2016), formado por 23 ítems que fueron valorados con una escala Likert de cinco puntos, que va desde *pésimo* a *excelente*. El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de .972.

Desempeño docente. Se utilizó un instrumento creado por Enríquez Loredo (2014) para medir el desempeño docente. Consta de 48 ítems valorados con una escala Likert de cinco puntos, que se extiende desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*, con un coeficiente alfa de Cronbach igual a .943.

Los datos se obtuvieron de manera virtual con la aplicación MailChimp.

Resultados

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que el constructo mejor evaluado es el desempeño docente autopercibido,

mientras el que obtuvo una menor valoración fue el clima organizacional.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los constructos del estudio

Constructos	M	DE
Motivación laboral	4.687	.2941
Clima organizacional	4.015	.6794
Capacitación docente	4.687	.2966
Misión institucional	4.167	.7305
Desempeño laboral	4.809	.2255

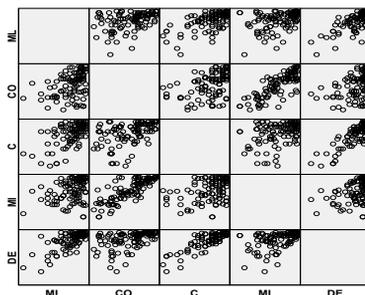
Supuestos de regresión

En esta investigación se consideraron los siguientes cinco supuestos de la regresión lineal múltiple: linealidad del fenómeno, normalidad de residuos estandarizados, independencia de los términos de error, varianza constante del término de error, es decir, homocedasticidad e inexistencia de multicolinealidad (Hair et al., 1999).

El primer criterio analizado fue la linealidad de las cuatro variables independientes con la variable dependiente. Se observó en los gráficos de dispersión que existe una relación lineal positiva donde los puntos tienden a formar una línea recta ascendente (ver Figura 2).

Figura 2

Linealidad de las variables independientes con la variable dependiente



El segundo criterio que se probó fue la normalidad de los residuos (ver Figuras 3 y 4). Se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov y se observó que la distribución de los residuos es normal ($Z = .052, p = .200$).

Figura 3
Histograma de normalidad

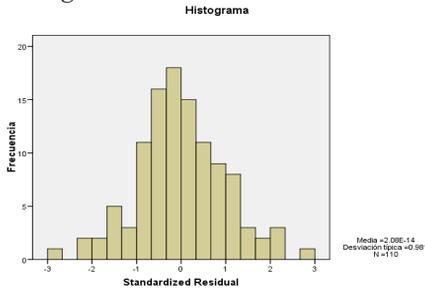
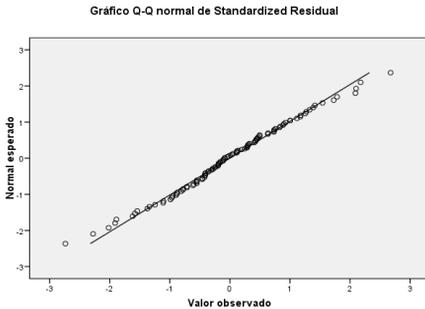


Figura 4
Representación gráfica de normalidad de los datos

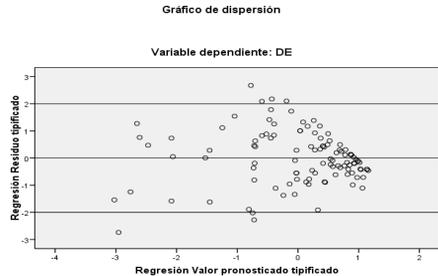


En el tercer criterio se probó la independencia de los errores. Se utilizó la prueba Durbin-Watson, que es una prueba estadística que contrasta la presencia de autocorrelación en los residuos de una regresión. El valor obtenido muestra que no existe autocorrelación de los residuos ($R = .901, R^2 = .813, R^2$ corregida = $.807$, estadístico Durbin-Watson = 2.011).

El cuarto criterio fue la homocedasticidad, utilizando el gráfico del valor

predicho estandarizado y el valor del residuo estandarizado. Se observó que no hay relación lineal entre los residuos, por lo tanto, los errores tienen varianzas iguales (ver Figura 5).

Figura 5
Representación gráfica de la homocedasticidad



El último criterio fue comprobar la inexistencia de multicolinealidad; es decir, se buscó que las variables independientes no estén correlacionadas entre sí. De acuerdo con los factores de inflación de la varianza (VIF) observados ($FIV_{ML} = 1.677, FIV_{CD} = 1.713, FIV_{MI} = 1.249$), se concluye que, por ser los valores menores a 4, los constructos no presentan colinealidad.

Prueba del modelo

Se procuró observar si la motivación laboral, el clima organizacional, la capacitación docente y la misión de la institución son predictores significativos del nivel de desempeño docente autopercebido por los docentes participantes.

Al realizar el análisis de regresión lineal múltiple, se encontró que el mejor modelo predictor estuvo formado por la motivación laboral, la capacitación docente y la misión institucional, que explican el 80.7% de la varianza del desempeño docente ($R = .901, R^2 = .812, R^2$ corregida = $.807$).

FACTORES PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Los valores de los coeficientes no estandarizados (Bk) permiten construir la siguiente ecuación de regresión (ver Tabla 2) utilizando el método de mínimos cuadrados: desempeño docente = 1.341 + .234 (motivación laboral) + .474 (capacitación docente) + .034 (misión ins-

titucional).

El mejor predictor del desempeño docente fue la capacitación docente ($\beta = .623$). Por otro lado, se excluyó del modelo la variable clima organizacional ($p = .223$), porque su aporte no resultó significativo.

Tabla 2
Coefficientes estadísticos

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados β	t	p	Estadísticos de colinealidad	
		b	Error típ.				Tolerancia	FIV
1	(Constante)	1.341	.170		7.894	.000		
	Motivación laboral	.234	.042	.305	5.585	.000	.596	1.677
	Capacitación docente	.474	.042	.623	11.307	.000	.584	1.713
	Misión institucional	.034	.015	.112	2.371	.020	.801	1.249

En el presente estudio se calculó el tamaño del efecto, de la regresión con el software GPower. Para calcular el tamaño del efecto se utilizó la sensibilidad como tipo de análisis y como parámetros un α de .05, una potencia estadística de 0.99, una muestra de 110 individuos y tres predictores. Al calcular el tamaño del efecto, se encontró un valor de 0.222, considerado como una medida del tamaño del efecto medio alto ($f^2 > .15$ y $f^2 < .35$).

Discusión

En este estudio se encontró que la motivación laboral es predictor significativo del desempeño docente. Para lograr una educación de calidad se requiere que los docentes estén motivados, aunque no es el único factor que interviene. Nuestros resultados concuerdan con los de otros estudios (Ayala Gutiérrez y Pajuelo Fernández, 2018; Burga

Vásquez y Wiese Eslava, 2018; Canchari Fierro, 2017; Castro Aponte, 2017; Moncada Herrera, 2019), que hallaron una relación directa entre la motivación y el desempeño laboral. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, se recomienda que las instituciones educativas utilicen estrategias que promuevan la motivación laboral de sus docentes.

El clima organizacional cumple un papel importante en el desempeño laboral en el ámbito educativo. Hay investigaciones que muestran que el clima organizacional es un predictor significativo del desempeño docente (Paul, 2016). Sin embargo, el nivel de clima organizacional percibido por los docentes, en conjunto con las otras tres variables independientes, no resultó ser un predictor significativo de su desempeño en el modelo, pero debido a su correlación altamente significativa con las demás

variables predictoras, tiene un efecto predictor indirecto. Se observó una alta valoración en las relaciones interpersonales con jefes y compañeros de trabajo, y en el reconocimiento, el ambiente físico, el nivel de seguridad, las prestaciones de salud, la calidad moral y el apoyo para el desarrollo personal. El resultado obtenido también puede atribuirse a la importancia que los docentes le atribuyen a la filosofía, los valores y la misión institucional, que trascienden más allá del clima organizacional percibido.

Respecto de la capacitación docente, Edelfelt y Lawrence (1975) mencionan que la capacitación docente es, en pocas palabras, la actualización continua. Por lo tanto, cuando el empleado es capacitado, mejora el desempeño de sus funciones. En este estudio, la capacitación docente resultó ser un predictor significativo del desempeño docente, lo que concuerda con otros estudios llevados a cabo (Al-Mzary et al., 2015; Cutimbo Estrada, 2008; Ramírez Amado, 2014).

La misión institucional es la razón de ser de una institución. En el presente estudio la percepción del grado de su cumplimiento resultó ser un predictor significativo del desempeño docente, lo que concuerda con los resultados encontrados por Charnichart Castañarez (2018) y Del Valle López (2016), quienes encontraron una relación significativa entre la misión institucional y el desempeño de las organizaciones.

Partiendo del hecho de que la educación es un pilar para el crecimiento del ser humano y de la sociedad en general, debe considerarse todo estudio que pretenda proveer información que ayu-

de a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, y con el propósito de comprender y apoyar el desempeño de los docentes desde una perspectiva empírica científica, el propósito de este estudio fue examinar el modelo teórico donde la motivación laboral, el clima organizacional, la capacitación docente y la misión de la institución son predictores del desempeño de los docentes.

Aunque hay múltiples estudios que proponen la influencia de estas variables sobre el desempeño de los docentes, no se encontraron estudios previos que analicen el modelo completo de esta investigación.

Los resultados de los análisis estadísticos proveen información para inferir que la motivación laboral, la capacitación docente y la misión institucional son predictores significativos del desempeño docente, de acuerdo con los datos provistos para esta muestra poblacional.

En síntesis, en la medida en que tanto los docentes como la institución utilicen estrategias que mejoren el nivel de motivación laboral, reciban más capacitación docente e interioricen la misión institucional, influirá de manera importante en su desempeño laboral. Sin embargo, la valoración de algunos elementos del clima organizacional que han sido percibidos en forma poco satisfactoria merece mayor atención. Con esto en contexto, se puede afirmar que la institución educativa tiene una gran responsabilidad de colaborar activamente con sus docentes y, de esta forma, incrementar su nivel de desempeño y mejorar su calidad educativa.

Referencias

- Al-Mzary, M. M. M., Al-rifai, A. D. y Al-Momany, M. O. E. (2015). Training and its impact on the performance of employees at Jordanian Universities from the perspective of employees: The case of

FACTORES PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- Yarmouk University. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 128-140. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/47/49>
- Ayala Gutierrez, T. M. y Pajuelo Fernández, S. O. (2018). *La motivación y su influencia en el desempeño laboral de los colaboradores de los juzgados de subespecialidad comercial de la Corte Superior de Justicia de Lima, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional, Universidad Tecnológica del Perú. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2975>
- Burga Vásquez, G. y Wiese Eslava, S. J. (2018). *Motivación y desempeño laboral del personal administrativo en una empresa agroindustrial de la región Lambayeque* [Tesis de maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. DSpace. <http://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/1108>
- Callata Gallegos, Z. E. y Fuentes López, J. D. (2018). Motivación laboral y desempeño docente en la Facultad de Educación de la UNA-Puno. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 7(2), 592-597. <https://doi.org/10.26788/riepg.2018.2.83>
- Canchari Fierro, Y. E. (2017). *Motivación laboral y desempeño laboral en docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional, Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1394>
- Carlucci, D., Renna, P., Izzo, C. y Schiuma, G. (2019). Assessing teaching performance in higher education: A framework for continuous improvement. *Management Decision*, 57(2), 461-479. <https://doi.org/10.1108/MD-04-2018-0488>
- Castro Aponte, P. C. (2017). *Motivación y desempeño laboral en los trabajadores de la Dirección Regional de Educación del Callao en el año 2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Digital, Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8520?show=full>
- Charnichart Castañarez, C. E. (2018). *Modelo de asociación entre factores de la misión institucional y el desempeño laboral validado con directivos de Instituciones Adventistas en Maryland, Estados Unidos* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. DSpace. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/204>
- Chiavenato, I. (2013). *Introducción a la teoría general de la administración* (8a ed.). McGraw-Hill.
- Cutimbo Estrada, P. M. (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis: Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2395>
- Del Valle López, J. A. (2016). *Modelo asociativo entre factores determinantes del desempeño organizacional y la satisfacción de los públicos en instituciones educativas* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. DSpace. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/195>
- Dharmadasa, P., Maduraapeurma, Y. y Herath, S. K. (2012). Mission statements and company financial performance revisited. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, 4(3), 314-324. <https://doi.org/10.1504/IJMFA.2012.047855>
- Edelfelt, R. A. y Lawrence, G. (1975). *In-service education: The state of the art in rethinking in-service education*. NEA.
- Enríquez Loredo, P. C. (2014). *Motivación y desempeño laboral de los empleados del Instituto de la Visión en México* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. DSpace. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/99>
- Fernández Sotolongo, J., Berra Socarrás, M., Suárez Romero, M. y Hernández González, E. M. (2014). Nuevo modelo de formación de especialistas en Oftalmología generado por la Misión Milagro. *Educación Médica Superior*, 28(1), 26-34. <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/332>
- García Oquendo, M. V., Rueda Fierro, I. A., Altamirano Cumbajín, J. P. y Gea Izquierdo, E. (2014). Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 49-65. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/47/49>
- González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. Ciencias Médicas.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (1999). *Multivariate data analysis* (5a ed.). Prentice Hall.
- Juárez Adata, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(3), 307-14. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2012/im123n.pdf>
- Lorrén Cáceres, N. C. (2018). *Clima organizacional y el desempeño laboral del personal de la empresa INPROCONSA, S.A.C en el primer semestre 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de

- Loyola]. Repositorio Institucional, Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3558/3/2018_Lorr%C3%A9n-Caceres.pdf
- Lowenthal, W. (1981). Continuing education for professionals: voluntary or mandatory? *The Journal of Higher Education*, 52(5), 519-538. <https://doi.org/10.1080/00221546.1981.11778122>
- Madrigal Torres, B. E. (2009). *Habilidades directivas* (2a ed.). McGraw-Hill.
- Melo, N. A. P. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano. *Innovar*, 30(76), 9-24. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85191>
- Moncada Herrera, P. G. (2019). *Motivación laboral y desempeño laboral en docentes universitarios de una institución educativa privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional, Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9754>
- Mujica de González, M. y Pérez de Maldonado, I. (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la universidad. *Laurus*, 13(24), 290-304. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485014.pdf>
- Paul, J. M. (2016). *A study of relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting* (Publicación N° 3707889) [Tesis doctoral, University of Nevada, Reno]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Pedraza, E., Amaya, G. y Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias sociales*, 16(3), 493-505. <https://doi.org/10.31876/rcs.v16i3.25519>
- Quintero, N., Africano, N. y Faria, E. (2008). Clima organizacional y desempeño laboral del personal Empresa Vigilantes Asociados Costa Oriental del Lago. *Negotium*, 3(9), 33-51. <http://revistanegotium.org/pdf/9/Art2.pdf>
- Ramírez Amado, A. (2014). *Capacitación y desempeño laboral de los empleados de la Universidad Linda Vista de la Unión Mexicana de Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos, Montemorelos]. DSpace. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/98>
- Rodríguez Cavanerio, L. V. y Coelho de Torres, B. G. (2018). Evaluación del desempeño de los docentes de la asignatura Histología y Embriología. *Educación Médica Superior*, 32(3), 181-194. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1490/700>
- Rodríguez Horna, E. (2015). *Relación entre clima organizacional, nivel de desempeño y motivación docente* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Rodríguez Montufar, G. (2020). Management skills that affect the organizational climate of higher education institutions. *The Journal of Middle East and North Africa Sciences*, 6(12), 1-9. <http://oaji.net/articles/2020/2705-1606753097.pdf>
- Sallenave, J. P. (2010). *Gerencia por resultados y planeación estratégica*. Norma.
- Sum Mazariegos, M. I. (2015). *Motivación y desempeño laboral* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Libros en línea - Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/43/Sum-Monica.pdf>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M. y Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>

Recibido: 9 de abril de 2021

Revisado: 3 de mayo de 2021

Aceptado: 15 de junio de 2021

CLIMA ESCOLAR Y APOYO ADMINISTRATIVO COMO PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE

SCHOOL CLIMATE AND ADMINISTRATIVE SUPPORT AS PREDICTORS OF TEACHERS' JOB SATISFACTION

Ancil Williams

Florida Conference of Seventh-day Adventists, EE. UU.

ancil.samuel@flcoe.org

<https://orcid.org/0000-0003-0169-6962>

Jaime Rodríguez Gómez

Instituto Universitario del Sureste, México

coord.citec@iunis.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4761-140X>

RESUMEN

Numerosos estudios sobre la satisfacción laboral docente, tanto en el sector público como en el privado, muestran su importancia. El propósito de este estudio fue analizar si el clima escolar y el apoyo administrativo son predictores significativos de la satisfacción laboral en los docentes desde el nivel inicial hasta el 12° grado en un grupo de escuelas adventista del estado de Florida, EE. UU. Se seleccionó una muestra aleatoria estratificada y por conglomerados de 141 maestros; de ellos, 100 maestros respondieron el cuestionario. Se observó que el clima escolar y el apoyo administrativo percibido fueron predictores significativos de la satisfacción laboral de los docentes encuestados. De ellos, el mejor predictor resultó el clima escolar. El factor más importante del clima escolar que contribuye a la satisfacción laboral fue la innovación colaborativa. Por otro lado, aunque todos los factores del apoyo administrativo fueron importantes, el apoyo relacional mostró el mayor aporte.

Palabras clave: clima escolar, apoyo administrativo, satisfacción laboral

ABSTRACT

Numerous studies on teacher job satisfaction, both in the public and private sectors, show its importance. The purpose of this study was to analyze whether school climate and administrative support are significant predictors of job satisfaction in teachers from kindergarten to 12th grade in a group of Adventist school teachers in the state of Florida, USA. A stratified and cluster random sample was selected of 141 teachers; 100 teachers

answered the questionnaire. The data collected showed that the school climate and perceived administrative support were significant predictors of the teachers' job satisfaction. Of these, the best predictor was school climate. The most important school climate factor contributing to job satisfaction was collaborative innovation. On the other hand, although all the factors of administrative support were crucial, relational support showed a more significant contribution.

Keywords: school climate, administrative support, job satisfaction

Introducción

El propósito de esta investigación fue determinar si el clima escolar y el apoyo administrativo predicen significativamente la satisfacción de un grupo de docentes que ejercen su profesión en las escuelas adventistas del estado de Florida, EE.UU.

Las organizaciones, para cumplir sus fines, necesitan contar con personal idóneo, motivado y satisfecho (Alfaro Salazar et al., 2012). Akhtar (2010) identificó la proporción de docentes que dijeron estar muy satisfechos con sus trabajos en una muestra de 9.300 adultos pertenecientes a 39 países. Los cinco países con mayor proporción de trabajadores satisfechos fueron Dinamarca (61%), India (55%), Noruega (54%), Estados Unidos (50%) e Irlanda (49%). Los expertos sugieren que la satisfacción laboral docente es más alta en Dinamarca porque los trabajadores y la gerencia mantienen una excelente relación laboral. Los cinco países con menor satisfacción laboral fueron Estonia (11%), China (11%), República Checa (10%), Ucrania (10%) y Hungría (9%). El mismo estudio menciona que los maestros de escuelas privadas están más satisfechos con sus trabajos que los de las escuelas públicas, lo que no es un hallazgo trivial, especialmente debido a la escasez de maestros. También, estos maestros reportan estar más satisfechos con el tamaño de la cla-

se y es más probable que digan que reciben mucho apoyo de los padres. Por márgenes sustanciales, es más probable que estén de acuerdo en que la mayoría de los colegas comparten la misión de la escuela y que el esfuerzo cooperativo del personal es alto. Por lo anterior, surge la necesidad de estudiar la satisfacción laboral, en este caso, en el contexto educativo.

Clima escolar

El clima escolar ha sido definido como el conjunto de normas, valores y sentimientos percibidos por los miembros de la organización escolar. Es el entorno de un centro educativo, determinado por factores físicos, estructurales, funcionales y elementos culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico, generan un estilo o tono peculiar a la institución (Adam y Salles, 2013).

Al observar el clima escolar, Mitchell et al. (2010) mencionan que el clima escolar está compuesto por el conjunto de creencias, valores y actitudes compartidos, que dan forma a las interacciones entre los estudiantes, los maestros y los administradores.

El clima escolar está determinado por la calidad de las relaciones que se llevan a cabo en la escuela, la enseñanza y el aprendizaje que se realiza, la colaboración entre docentes y personal

administrativo y el apoyo que se recibe (Collie et al., 2012). Además, las percepciones de los maestros sobre el clima escolar son predictoras de su satisfacción laboral.

Ghavifekr y Pillai (2016) conciben el clima organizacional como la manifestación de los valores, sentimientos, actitudes, interacciones y normas grupales de los miembros. Afirman que, si se satisfacen las necesidades emocionales de sus miembros, por lo general los individuos estarán satisfechos con su trabajo.

Un estudio de Cohen et al. (2009) afirma que el clima escolar es la calidad y el carácter de una escuela. Es una característica poderosa que puede fomentar la resiliencia o bien convertirse en un factor de riesgo para los estudiantes, maestros, administradores, padres y otros miembros de la comunidad.

Durante los últimos treinta años, diversos investigadores han estudiado el tema para obtener una idea del verdadero impacto del clima escolar sobre otras variables. Algunos estudios muestran evidencia de que el clima escolar está asociado con los resultados académicos de los estudiantes (Daily et al., 2019; Rania et al., 2014; Reynolds et al., 2017). Por otro lado, Way et al. (2007) mencionan que el clima escolar afecta el ajuste socioemocional y la salud mental de los estudiantes, incluidas la ansiedad y la autoestima.

En el estudio de Wang et al. (2017) se encontró que la satisfacción laboral, el clima organizacional y la participación laboral de los docentes en áreas rurales, eran más altos que los de los docentes en áreas urbanas. Además, la interacción entre la satisfacción laboral y el clima organizacional tuvo un efecto positivo en la participación en el trabajo.

Asimismo, el estudio realizado por

Collie et al. (2012), en el que participaron profesores y maestros de apoyo de los distritos escolares en áreas suburbanas, rurales y remotas de British Columbia y Ontario, Canadá, mostró que las implicaciones de un clima escolar positivo no se limitan a los maestros, sino al aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Los resultados del estudio realizado por Malinen y Savolainen (2012) sugieren que el clima escolar tuvo un efecto positivo en la satisfacción laboral. Los docentes que evaluaron el clima escolar de manera más positiva al comienzo del año escolar también mostraron una mayor satisfacción laboral al final del mismo año.

Por otro lado, la investigación sugiere que el clima escolar está relacionado con los problemas de conducta de los estudiantes, como el absentismo escolar (Corville-Smith et al., 1998), la agresión (Wilson, 2004), la victimización (Gottfredson et al., 2005) y la evitación escolar (Brand et al., 2003; Welsh et al., 2000). También el clima escolar ha sido recientemente el foco de estudio para mejorar los programas de promoción de la salud mental y la prevención de problemas de conducta (Adelman y Taylor, 2010), al igual que los programas que analizan conductas como el acoso escolar (Olweus y Limber, 2010).

Apoyo administrativo

Conley y You (2017) definen el apoyo administrativo como un aspecto del lugar de trabajo que parece mejorar la satisfacción, el compromiso y la interacción de los docentes con su supervisor inmediato. Se observa un apoyo administrativo positivo cuando un director escolar muestra aprecio, se interesa por el trabajo de los maestros,

brinda comentarios constructivos y les permite saber lo que se espera de ellos. De acuerdo con Borman y Dowling (2008), el apoyo administrativo se refiere a “la eficacia de la escuela para ayudar a los maestros con cuestiones como la disciplina de los estudiantes, los métodos de enseñanza, el plan de estudios y la adaptación al entorno escolar” (p. 380).

Asimismo, Nartgun y Taskin (2017) describieron el apoyo organizacional como la creencia de los empleados de que los miembros de la organización los valoran y se preocupan por su bienestar. También afirman que los administradores escolares deben demostrar enfoques positivos a los maestros, al permitir que participen en las decisiones que se toman en las escuelas y al brindarles apoyo y responsabilidad, ya que esto afecta en gran medida su satisfacción laboral.

En un estudio realizado por Tickle et al. (2011), se encontró que, al mejorar las percepciones de los maestros sobre el apoyo administrativo, mejora la satisfacción laboral y disminuye la deserción. De esta manera, los distritos escolares pueden ahorrar recursos económicos que utilizan para reemplazar a los maestros que abandonan sus labores. La falta de apoyo administrativo es uno de los principales factores para que los docentes abandonen su profesión (Loeb et al., 2005; Weiss, 1999).

Según Conley y You (2017), el apoyo administrativo y la eficacia del equipo de maestros tienen efectos directos sobre las intenciones de rotación de los maestros. Además, una investigación de Nartgun y Taskin (2017) reveló que el apoyo organizacional requiere que los miembros se sientan seguros y respaldados por la organización. Los autores señalan que cuando no se cumplen las

expectativas de los docentes, solo realizarán tareas que sean legalmente vinculantes y no tomarán la iniciativa en tareas adicionales.

Por otro lado, Chong et al. (2014) encontraron una relación positiva entre la percepción del liderazgo de los directores y la satisfacción laboral. El apoyo administrativo es la base sobre la cual un maestro novel o veterano puede estar seguro de que el éxito futuro de la escuela está asegurado.

Satisfacción laboral del docente

En el ámbito educativo, la satisfacción laboral puede ser entendida como el conjunto de sentimientos y opiniones generales, subjetivos y emocionales, que los docentes tienen hacia sus ocupaciones y condiciones laborales (Mu et al., 2016). Por su parte, Skaalvik y Skaalvik (2010) conceptualizaron la satisfacción laboral como los juicios evaluativos positivos o negativos que las personas hacen sobre sus respectivos trabajos.

Un aspecto que afecta la satisfacción laboral es el aumento de la carga de trabajo y la agitada jornada laboral. El aumento de las asignaciones de trabajo resulta en menos tiempo para descansar y recuperarse. Así, la insatisfacción laboral de los docentes se relaciona con la creciente demanda de documentación y papeleo, las frecuentes reuniones de trabajo, la constante comunicación con los padres, la administración y corrección de las evaluaciones de los alumnos, los cambios frecuentes de los planes de estudio y la participación en una serie de proyectos de desarrollo escolar (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

La satisfacción laboral de los profesores está relacionada de manera significativa y positiva con el logro personal y

el apoyo percibido de los colegas. Igualmente se relaciona de manera significativa, pero negativa, con el agotamiento emocional. Además, la autoeficacia de los profesores constituye un predictor indirecto de la satisfacción laboral y un predictor directo del logro personal y el apoyo percibido de los colegas (Briones et al., 2010)

Otro aspecto que influye en la satisfacción docente es el liderazgo directivo. Un estudio conducido por Machumu y Kaitila (2014) encontró que un estilo de liderazgo democrático puede incrementar la satisfacción laboral de los docentes. La investigación mostró que el 92,5% de los profesores afirmó que un estilo de liderazgo democrático promueve una alta satisfacción de los profesores. Los autores concluyeron que el estilo de liderazgo de los directores es una variable crítica en la satisfacción laboral de los docentes; en este caso, en las escuelas primarias.

También el nivel educativo en el que se desarrolla la actividad docente puede afectar la satisfacción de los docentes. Una investigación de Anaya Nieto y Suarez Riveiro (2006) buscó observar diferencias en la satisfacción laboral de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria según género, antigüedad en la profesión y nivel educativo en la que imparte docencia. Los resultados revelaron, sintéticamente, que los profesores de educación secundaria parecían menos satisfechos que los de los niveles inicial y primario, probablemente por los conflictos que surgen por los cambios emocionales propios de la adolescencia. Además, los profesores noveles presentaban una satisfacción superior a la de sus colegas de categorías más antiguas y las mujeres se mostraban más satisfechas que los hombres.

Las relaciones de los maestros y del personal de apoyo con los directores de escuela también han demostrado ser un indicador clave del clima escolar (Hoy et al., 1991). La investigación también muestra que los docentes que se sienten apoyados por su director se sienten más seguros, cómodos y están menos estresados y más satisfechos en el trabajo. Además, son capaces de adaptarse al comportamiento y las necesidades de los estudiantes (Pas et al., 2012).

Método

Tipo de investigación

En la presente investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo, correlacional, explicativo y ex post facto.

Participantes

Se seleccionó un muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados de 141 maestros de 13 escuelas en una población constituida por 299 maestros, de 27 escuelas adventistas que ofrecen educación desde el nivel inicial hasta el 12° grado del estado de Florida, EE. UU. Finalmente, la muestra quedó conformada por 100 sujetos, quienes respondieron los instrumentos administrados. De ellos, 85 sujetos pertenecían al género femenino, 13 sujetos al género masculino y dos sujetos no reportaron el género.

Instrumentos

Apoyo administrativo. Para medir el apoyo administrativo se utilizó una adaptación del Special Education Teachers' Perceptions of Administrative Support Instrument, desarrollado por Weiss (2001). La escala original contenía cuatro dimensiones. Sin embargo, para este estudio, los ítems se agruparon

en los tres factores siguientes: (a) apoyo relacional, (b) apoyo informativo y (c) apoyo educativo. Además, se agregó una cuarta dimensión, denominada *apoyo espiritual*, ya que la población de estudio es una organización confesional.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por 32 ítems, medidos con una escala tipo Likert de 5 puntos, en el que 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 5, *totalmente de acuerdo*. La consistencia interna, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, obtuvo los siguientes índices: (a) apoyo administrativo general, .956; (b) apoyo relacional, .942; (c) apoyo informativo, .865; (d) apoyo educativo, .825; y (e) apoyo espiritual, .862.

Clima escolar. Para la medición del clima escolar, se utilizó la versión revisada del School Level Environmental Questionnaire (SLEQ), desarrollado por Rentoul y Fraser (1983). El SLEQ revisado contiene 21 ítems con cinco factores, que obtuvo los siguientes coeficientes alfa de Cronbach: (a) clima escolar general ($\alpha = .90$), (b) factor colaboración ($\alpha = .82$), (c) factor toma de decisiones ($\alpha = .78$), (d) factor innovación educativa ($\alpha = .79$), (e) factor relaciones estudiantiles ($\alpha = .86$) y (f) factor recursos escolares ($\alpha = .77$).

Satisfacción laboral. Para medir la satisfacción laboral, se utilizó el Job Satisfaction Survey, desarrollado por Spector (1985). Esta es una escala de 36 elementos y nueve factores para evaluar las actitudes de los empleados sobre el trabajo y los aspectos del trabajo. Cada factor se evalúa con cuatro ítems y se calcula una puntuación total de todos los ítems (Spector, 1985). Los factores que la componen son los siguientes: (a) salario, (b) promoción, (c) supervisión, (d) beneficios marginales, (e) recompensas contingentes, (f) condiciones operativas,

(g) compañeros de trabajo, (h) naturaleza del trabajo e (i) comunicación.

Análisis de datos

Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, el objetivo del presente estudio fue explorar si el modelo empírico en el que el clima escolar y el apoyo administrativo son predictores de la satisfacción laboral tenía una bondad de ajuste aceptable según el modelo teórico. Las variables predictoras explicativas en esta investigación fueron el clima escolar y el apoyo administrativo y la variable criterio fue la satisfacción laboral.

Resultados

Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, se consideró el proceso de máxima verosimilitud (MLE) para calcular los parámetros del modelo, que obtuvo un valor chi-cuadrado significativo ($\chi^2 = 114.120, p = .001, gl = 70, n = 98$) (ver Figura 1). Además, los índices de bondad de ajuste que se consideraron fueron los siguientes: (a) chi-cuadrado relativo igual a 1.630, cuyo criterio es que debe ser menor a 3; (b) GFI igual a .865, cercano al criterio de .9; (c) CFI igual a .934, cuyo criterio es que debe ser mayor a .9; y (d) RMSEA de .080, igual al criterio de .08. De los cuatro índices de ajuste propuestos, se lograron ajustar el chi-cuadrado relativo, el CFI y el RMSEA. Bajo estas características, se concluye que la información empírica recolectada se ajusta aceptablemente al modelo.

En el modelo se observa el nivel de predicción de las variables exógenas con respecto a la variable satisfacción laboral, con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos, que fueron los siguientes: (a) modelo de

PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE

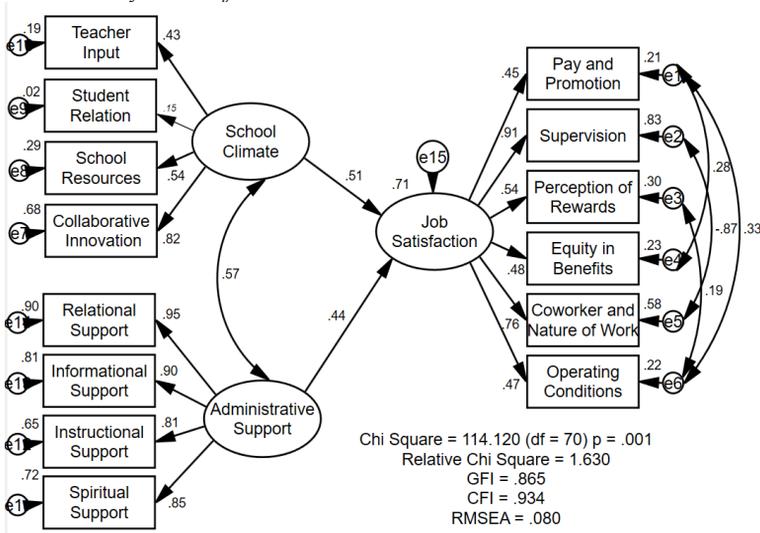
clima escolar ($\gamma = .51, p = .003$) y (b) modelo de apoyo administrativo ($\gamma = .44, p = .001$). Los valores de la correlación múltiple cuadrática (R^2) explican el 71% de la variable criterio. La evidencia recogida permite inferir que el clima escolar y el apoyo administrativo son predictores

significativos de la satisfacción laboral.

En síntesis, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se consideró que el modelo confirmatorio tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico propuesto, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

Figura 1

Modelo de ecuaciones estructurales para la relación entre el clima escolar, el apoyo administrativo y la satisfacción laboral



El modelo de estructura muestra que existe una relación positiva significativa entre las variables del clima escolar y el apoyo administrativo ($\phi = .57, p < .001$). Al observar el modelo, se perciben las contribuciones de las variables observadas (factores) a la relación. Todos los factores contribuyen significativamente al nivel de .05 a las correspondientes variables latentes, excepto la relación de estudiantes.

El factor del clima escolar que realiza una mayor contribución a la satisfacción laboral fue la innovación colaborativa ($\lambda = .82, p < .001$). Por otro lado, aunque

todos los factores de apoyo administrativo tienen buenos índices, el que obtuvo el índice más alto fue el apoyo relacional ($\lambda = .95, p < .001$). Además, el factor que mejor describe la satisfacción laboral es la supervisión ($\lambda = .91, p < .001$).

Otros hallazgos

Se realizaron análisis adicionales para comparar las variables del estudio entre las categorías o valores de las variables demográficas de edad, institución donde laboran los participantes y nivel educativo. El único dato demográfico en el que se observó una diferencia

significativa fue el nivel educativo del docente. Se encontró que los factores compañero de trabajo y naturaleza del trabajo ($t_{(92)} = 2.541, p = .013$) fueron mejor percibidos por los docentes con un nivel de educación de posgrado ($M = 4.34, DE = .426$), en comparación con los docentes con un nivel de pregrado ($M = 4.05, p = .529$).

Discusión

Ambiente escolar

El primer objetivo de este estudio fue investigar el clima escolar como predictor de la satisfacción laboral de los docentes. De acuerdo con el modelo presentado anteriormente, el primer hallazgo de esta investigación muestra que el clima escolar positivo, como en este caso de los maestros de enseñanza primaria, secundaria y preparatoria, es un predictor de la satisfacción laboral de los maestros.

En una muestra de docentes de escuelas primarias y secundarias de Canadá, quienes percibieron un mejor comportamiento y una mayor motivación entre los estudiantes reportaron menor estrés conductual de los estudiantes, mayor eficacia y mayor satisfacción laboral (Collie et al., 2012). Sin embargo, en el modelo del presente estudio, las *relaciones con los estudiantes* fue el factor que menos explicaba el clima escolar percibido por los docentes. Esto podría atribuirse a que ocurren menos problemas de comportamiento en las instituciones cristianas, en comparación con los reportados por el sector público.

Una mirada a las medias aritméticas sugiere que la mayoría de la población de la muestra creía que el clima escolar en su escuela era bueno, por lo que estaban satisfechos. Los ítems con los tres puntajes más altos fueron: “los pro-

fesores de esta escuela son innovadores”, “siempre se están probando ideas nuevas y diferentes” y “hay buena comunicación entre los profesores”. Estos elementos son importantes para un entorno de trabajo saludable en cualquier escuela, ya sea privada o pública. Los profesores quieren un entorno de trabajo donde haya una comunicación abierta con sus compañeros.

El segundo hallazgo de esta investigación muestra que la innovación colaborativa fue el factor más importante del clima escolar. Un estudio realizado por Reeves et al. (2017), con una muestra de profesores de matemáticas y estudiantes de Japón y Estados Unidos, abordó un factor del clima escolar: la colaboración. En ese estudio, los resultados mostraron que el tiempo dedicado por los maestros en los Estados Unidos visitando otras aulas era beneficioso para su satisfacción laboral. Sin embargo, los datos también revelaron que los profesores se mostraban reacios a comentar el trabajo de sus compañeros, por miedo a obstaculizar su autonomía. En Japón se encontró lo contrario. La colaboración no fue un predictor significativo de la satisfacción laboral. Los investigadores afirmaron que esto puede deberse a que la colaboración está entrelazada en el sistema educativo allí, en el sentido de que es un requisito. En el estudio aquí reportado, la innovación colaborativa fue el predictor más importante del clima escolar y la satisfacción laboral. Esto muestra que los maestros participantes, aunque cuentan con cierto nivel de autonomía, afirman que la oportunidad de colaborar con colegas aumentaría su satisfacción. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la visita de los maestros a las aulas de sus colegas, no solo en su propio edificio, sino en escuelas hermanas

dentro de la organización, es una iniciativa de la Conferencia de Florida que ha demostrado ser ventajosa.

Una mirada a las medias aritméticas sugiere que la mayoría de la población de la muestra creía que la innovación colaborativa era lo más importante. Dado que el modelo muestra un coeficiente de correlación con la satisfacción laboral de .82 para la innovación colaborativa, en comparación con .54 para los recursos escolares, .43 para la aportación del docente y .15 para la relación entre estudiantes, se puede inferir que la relación con los estudiantes no fue significativa en el clima escolar como predictor de la satisfacción laboral del docente.

Apoyo administrativo

El tercer hallazgo de esta investigación, de acuerdo con el SEM anterior, consistió en que el apoyo administrativo es un predictor de la satisfacción laboral del docente. Mostró que, cuando un director apoya a sus maestros, los maestros están satisfechos con su trabajo, incluso si su salario, beneficios, recompensas y condiciones operativas no son como les gustaría que fueran.

Los datos recopilados del Centro Nacional de Estadísticas de Educación, en una muestra de maestros de escuelas públicas, autónomas públicas, financiadas por la Oficina de Asuntos Indígenas y Privados en los Estados Unidos, pretendían mostrar que el apoyo administrativo es un predictor significativo de la satisfacción laboral de los maestros. El coeficiente beta estandarizado para la consecuencia directa del apoyo administrativo en la satisfacción laboral del maestro reveló los valores beta más altos ($\beta = .399, p < .01$) (Tickle et al., 2011). Los resultados manifestaron que el apoyo administrativo era el predictor

más alto de la satisfacción laboral. Los resultados de la presente investigación muestran que, en la muestra de docentes participantes, el clima escolar es aun más importante que el apoyo administrativo a la hora de explicar la satisfacción laboral.

En otro estudio, con una muestra de maestros de kindergarten a duodécimo grado, los docentes examinaron los incidentes de violencia y la respuesta del liderazgo administrativo a estos incidentes. Muchos maestros describieron experimentar la falta de apoyo por parte de los administradores como la forma de victimización más molesta, lo que resulta en problemas de salud mental, transiciones escolares y agotamiento (McMahon et al., 2017). El apoyo de un director escolar es de suma importancia para crear una atmósfera en la que se experimente satisfacción en las escuelas.

Una mirada a las medias aritméticas del presente estudio sugiere que la mayoría de los participantes creía que el apoyo relacional era primordial para su éxito en la escuela. Los ítems con las tres puntuaciones más altas hacían referencia a que el administrador es “amable y fácil de abordar”, “escucha mis problemas en relación con los conflictos de los padres” y “reconoce y aprecia el trabajo que hago”. Estos elementos son importantes para el apoyo relacional. Los maestros se sienten felices en su entorno escolar cuando el director es accesible, aprecia y reconoce el trabajo que hacen y maneja los conflictos de los padres de manera eficiente. Los elementos con los resultados más bajos se referían a que el administrador “tiene mi respeto y confianza” y “responde adecuadamente a situaciones relacionadas con las necesidades de mi estudiante”.

El cuarto hallazgo fue que el clima escolar era un mejor predictor de la satisfacción laboral que el apoyo administrativo. Estos resultados difirieron de los de Tickle et al. (2011), quienes informaron que el apoyo administrativo era el predictor más fuerte de la satisfacción laboral de los maestros que el comportamiento de los estudiantes, que es un factor del clima escolar. En un estudio anterior, Tickle (2008) encontró que el apoyo administrativo era el principal indicador para identificar la satisfacción laboral de los docentes. Sin embargo, en este estudio, según el modelo de ecuaciones estructurales, el clima escolar tuvo un mayor aporte a la satisfacción laboral que el apoyo administrativo. Esto puede deberse a que los maestros participantes experimentan innovación colaborativa, tienen acceso razonable a los recursos escolares y cuentan con un nivel aceptable de participación cuando se deben tomar decisiones en su escuela.

El quinto hallazgo fue que todos los factores de apoyo administrativo fueron importantes en su definición, siendo predictores de la satisfacción laboral del docente. La importancia del apoyo administrativo a los sujetos de la muestra fue evidente. Si bien no tuvo un nivel superior al del clima escolar, las cargas factoriales fueron muy altas (apoyo relacional, .95; apoyo informativo, .90; apoyo espiritual, .85; apoyo educativo, .81). Price (2015) observó que, cuando se controla el nivel de poder compartido entre directores y profesores, la frecuencia de interacciones profesionales conjuntas aumenta la dimensión afectiva de la satisfacción. Además, sostuvo que los profesores que experimentan confianza por parte de su director reportan mayores índices de satisfacción con su trabajo y poseen la sensación de ser apoyados

por su administrador. Por su parte, Tickle et al. (2011) encontraron que el apoyo administrativo era un predictor clave de la satisfacción laboral de los docentes y su intención de permanecer en la profesión.

El sexto hallazgo de este estudio fue que existe una relación entre el clima escolar y el apoyo administrativo. La investigación ha demostrado que el administrador determina el clima de la escuela. Esto se evidencia en prácticas administrativas de apoyo, relaciones interpersonales de alta calidad e implementación adaptativa de políticas (Forsyth y Adams, 2014; Zeinabadi, 2014). El apoyo administrativo juega un papel importante en el clima escolar. El administrador establece relaciones con los estudiantes, maestros y padres, lo que fomenta un clima escolar positivo (Cohen et al., 2009). Estos hallazgos muestran que el director juega un papel importante en el establecimiento del clima de la escuela.

Satisfacción laboral

El séptimo hallazgo de la presente investigación mostró que la supervisión, el compañero de trabajo y la naturaleza del trabajo resultaron los factores más importantes de la satisfacción laboral. Danielson (2010) postulaba que una buena supervisión docente ayuda a los docentes con su propio crecimiento profesional, en tanto que Suchyadi y Nurjanah (2018) indicaban que uno de los medios para mejorar la satisfacción laboral es incrementar o desarrollar la supervisión del director. En una muestra de profesores de diferentes instituciones educativas públicas del área de Rawalpindi, Pakistán, se buscó establecer si la supervisión hacia los profesores se correlacionaba con la satisfacción general

en el trabajo. Los resultados mostraron que el valor de la correlación entre la supervisión y la satisfacción laboral fue de .62. En la presente investigación, la supervisión también fue la variable observada que tuvo mayor aporte a la satisfacción laboral de los docentes. Una razón que explicaría por qué los maestros participantes pudieron apreciar la supervisión es que en la Conferencia de Florida se introdujo un nuevo plan de estudios, que requirió orientación y retroalimentación para la implementación de tales iniciativas. En suma, los resultados permiten inferir que la supervisión es el factor de satisfacción laboral que mejor se explica por el clima escolar y el apoyo administrativo.

Una mirada a las medias aritméticas sugiere que la mayoría de los participantes del estudio creía que la supervisión, el compañero de trabajo y la naturaleza del trabajo eran los factores más importantes de la satisfacción laboral. Los ítems con las puntuaciones más altas para el factor de supervisión fueron: “me gusta mi supervisor”, “mi supervisor es

bastante competente para hacer su trabajo” y “la comunicación parece buena dentro de esta organización”. Estos elementos son importantes cuando se trata de supervisión. Los maestros quieren trabajar con un director que sea competente en sus deberes asignados. Los ítems con los resultados más bajos para la supervisión fueron los siguientes: “mi supervisor muestra muy poco interés en los sentimientos de los subordinados” y “mi supervisor es injusto conmigo”. Los ítems con los tres puntajes más altos para compañero de trabajo y naturaleza del trabajo fueron los siguientes: “me gusta la gente con la que trabajo”, “disfruto de mis compañeros de trabajo” y “me siento orgulloso de hacer mi trabajo”. Estos elementos son importantes, ya que los maestros deben sentirse cómodos con sus compañeros de trabajo y con la naturaleza del trabajo que se les asigna.

En síntesis, el estudio reveló que habría que prestar especial atención al clima escolar y al apoyo administrativo a los docentes si se quiere mejorar y mantener el nivel de su satisfacción laboral.

Referencias

- Adam, J. M. y Salles, L. M. (2013). School organizational climate and violence in the school: case study of two Brazilian schools. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 106, 2323–2332. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.266>
- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, preventing problems, and improving schools*. Corwin Press.
- Akhtar, M. S. (2010). *Job satisfaction and customer focus: A survey of elementary school teachers*. VDM Publishing.
- Alfaro Salazar, R., Leyton Girón, S., Meza Solano, A. y Sáenz Torres, I. (2012). *Satisfacción laboral y su relación con algunas variables ocupacionales en tres municipalidades*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4593>
- Anaya Nieto, D. y Suarez Riveiro, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556. <https://www.redalyc.org/pdf/28332/283321897012.pdf>
- Borman, G. D. y Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>

- Briones, E., Taberero, C. y Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Chong, M. Y., Mansur, K. y Ho, Y. J. (2014). The influence of perception of school principal's leadership on teachers' job satisfaction in the interior of Sabah, Malaysia: A case study in Beaufort. *Korean Social Science Journal*, 42(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40483-014-0020-7>
- Cohen, J., Pikerall, T. y McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ857686>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Conley, S. y You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intention to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. y Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629-640. <https://doi.org/10.1023/A:1022887124634>
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L. y Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Danielson, C. (2010). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx>
- Forsyth, P. B. y Adams, C. M. (2014). Organizational predictability, the school principal, and achievement. En D. Van Macle, P. B. Forsyth, and M. van Houtte (Eds.). *Trust and school life* (pp. 83-98). Springer.
- Ghavifekr, S. y Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson D. C. y Payne, A. A. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. y Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L. y Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4
- Machumu, H. J. y Kaitila, M. M. (2014). Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction: A case of selected primary schools in Songea and Morogoro districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4), 53-61. https://doi.org/10.5897/IJEAPS12_036
- Malinen, O-P. y Savolainen, H. (2012). *The directions of Finnish teacher education in the era of the revised act on basic education*. En Chris Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 52-60). Routledge.
- McMahon, S. D., Reeves, S., McConnell, E. A., Peist, E. y Ruiz, L. (2017). The ecology of teachers' experiences with violence and lack of administrative support. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 502-515. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12202>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Mu, H-H., Wang, M., Liu, H-Y. y Hu, Y-M. (2016). Influential factors of China's elementary school teachers' job satisfaction. En L. A. van der Ark, D. M. Bolt, W.-C. Wang, J. A. Douglas y M. Wiberg (Eds.), *Quantitative Psychology Research* (pp. 339-361). Springer.
- Nartgun, S. S. y Taskin, S. (2017). Relationship between teacher views on levels of organizational support-organizational identification and climate of initiative. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1940-1954. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051110>
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE

- Pas, E. T., Brashaw, C. P. y Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*, 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers: How principal-teacher social relations correlate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 116–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0023>
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G. y Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management, 22*(6), 751–760. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x>
- Reeves, P. M., Pun, W. H. y Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 67*, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rentoul, A. J. y Fraser, B. J. (1983). Development of a school—level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration, 21*(1), 21–39. <https://doi.org/10.1108/eb009866>
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D. y Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychological International, 38*(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology, 13*(6), 693–713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Suchyadi, Y. y Nurjanah. (2018). Relationship between principal supervision in increasing the job satisfaction of private junior high school teachers in east Bogor district. *JHSS: Journal of Humanities and Social Studies, 2*(1), 26–29. <https://doi.org/10.33751/jhss.v2i1.818>
- Tickle, B. R. (2008). *Public school teachers' perceptions of administrative support and its mediating effect on their job satisfaction and intent to stay in teaching* (Publicación N° DP19562) [Tesis doctoral, Virginia Polytechnic Institute and State University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Tickle, B. R., Chang, M. y Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 342–349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002>
- Wang, C.-C., Lin, H.-M. y Liang, T.-L. (2017). A study on comparing the relationship among organizational commitment, teachers' job satisfaction, and job involvement of schools with urban-rural discrepancy. *Academic Journals, 12*(16), 762–771. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3290>
- Way, N., Reddy, R. y Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3–4), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15*(8), 861–879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- Weiss, W. G. (2001). *Special education teacher retention: An examination of teachers' perceptions of administrative support and intent to stay in teaching* [Tesis doctoral]. Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Welsh, W. N., Stokes, R. y Greene, J. R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 37*(3), 243–283. <https://doi.org/10.1177/0022427800037003001>
- Wilson, R. A. (2004). *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-cognition*. Cambridge University Press.
- Zeinabadi, H. R. (2014). Principal-teacher high-quality exchange indicators and student achievement: Testing a model. *Journal of Educational Administration, 52*(3), 404–420. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2012-0056>

Recibido: 10 de diciembre de 2020

Revisado: 6 de junio de 2021

Aceptado: 8 de junio de 2021

EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CRISTIANA

THE LEARNING ENVIRONMENT IN CHRISTIAN EDUCATION

Raquel Inés Bouvet

Universidad de Morelos, México

rkorniej@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6521-2280>

RESUMEN

Reseña de un libro: Kilgour, P. W. y Christian, B. J. (Eds.). (2019). Re-vealing Jesus in the learning environment: Experiences of Christian educa-tors. Avondale Academic Press.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, educación cristiana

ABSTRACT

Book review: Kilgour, P. W. y Christian, B. J. (Eds.), (2019). Reveal-ing Jesus in the learning environment: Experiences of Christian educators. Avondale Academic Press.

Keywords: learning environment, Christian education

En los últimos años, el ambiente de aprendizaje se ha convertido en un objeto de estudio en sí mismo debido a numerosas investigaciones que demuestran su importancia en el desempeño del estudiante. Sin embargo, en el marco de la educación cristiana, permanece sobre la mesa de discusión la pregunta sobre cómo los docentes cristianos, en ámbitos y contextos diferentes, revelan a Cristo a sus alumnos.

Esta obra es un compendio de contribuciones realizadas por docentes cristianos de distintas instituciones que ejercen en países/continentes diferentes, en distintos niveles y con diferentes metodologías y en contextos muy diversos.

Algunos aportes son informes de investigación y otros son propuestas didácticas basadas en prácticas exitosas.

Inicia la colección el informe de un estudio cualitativo que pretende responder a un interrogante permanentemente presente en la mente de docentes y directivos cristianos: los estudiantes ¿comprenden los elementos básicos de la fe cristiana en la escuela y pueden aplicar esta información a su vida después de graduarse? El resultado muestra que no queda claro que los docentes transfieran los contenidos de su fe, sino más bien que ayudan a sus estudiantes a transitar su ruta en la escuela. Muestra a docentes comprometidos, cristianos y afectuosos

que hicieron el mayor impacto positivo, mientras que no se reflejaban con mucha fuerza los elementos de la verdad transferidos a su vida profesional. Otra investigación que profundiza en la relación docente-alumno muestra que los egresados de una institución cristiana describieron a sus consejeros memorables como quienes influyeron en su desarrollo de fe, mostrando un altruismo tal que sacrificaban sus propios intereses para atenderlos. Eran docentes que estaban profundamente comprometidos con ayudar a sus aconsejados a recuperarse de las dificultades de la vida y con entender su rol moral en la sociedad, persuadiéndolos en lugar de darles órdenes y orientándolos a visualizar el futuro. Adicionalmente, los ayudaban a entender e interpretar la realidad para guiarlos en la toma de decisiones sabias, pesando las consecuencias.

Algunos estudiantes llegan a las instituciones educativas golpeados por circunstancias difíciles de la vida. En muchos casos, la conducta del estudiante refleja los traumas o las situaciones que lo quebrantaron. En ese sentido, “el regalo más restaurativo y sanador que podemos ofrecer a nuestros alumnos es una relación amorosa y sanadora. Y es allí donde el docente entra en juego. Nosotros, como educadores tenemos la oportunidad de unirnos a Jesús en extender una atención positiva incondicional a nuestros estudiantes” (p. 109). Se trata de un espacio donde la conexión docente-alumno y la corrección van de la mano.

El clima escolar y el desarrollo de la fe van de la mano en una escuela. Así lo explica un estudio realizado en Australia que utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para mostrar que, al mejorar el clima escolar, se mejoran las actitudes

hacia las prácticas cristianas de los estudiantes y viceversa.

Aunque la escuela procura desarrollar la fe de todos los estudiantes, tiene un impacto mayor si el estudiante tiene un trasfondo de fe, que si no lo tiene. En una investigación al respecto, los estudiantes identifican los cultos en la escuela, los devocionales y las clases de Biblia/Religión como los espacios con mayor impacto positivo. Algunos de los estudiantes que no tienen un trasfondo de fe perciben que estas actividades los conducen a perder su interés por las cosas espirituales.

Entre las propuestas prácticas para que el estudiante aproveche el ambiente de aprendizaje, Kilgour presenta un análisis del método de Cristo en la interacción con distintas personas en contextos diferentes e informales, utilizándolos como herramientas naturales de aprendizaje, y propone que los docentes de hoy utilicen el mismo método. A su vez, Marion muestra cómo las instituciones cristianas pueden incluir a los estudiantes con discapacidades en sus aulas y cómo potenciar el aprendizaje de todos.

La relación entre los maestros y los alumnos tiene un gran impacto sobre los estudiantes, especialmente si esta relación es de calidad. No solamente es importante la relación del alumno con el docente, sino también con otros miembros del personal con los que interactúa en la cultura de la escuela, ya que el estudiante percibe a cualquier personal de la escuela como maestro.

Finalmente, la obra considera el lugar de la oración y la fe en la escuela, el rol de las emociones en el desarrollo de la fe, el poder de la palabra y del contacto humano y el concepto de autoestima a la luz del amor de Dios para el ser humano.

BOUVET

La obra está dirigida especialmente a docentes y administradores de instituciones educativas cristianas. Su lectura estimula a realizar investigaciones sobre las prácticas similares a las presentadas en la obra para profundizar en la calidad de la educación cristiana. También inspira a experimentar

nuevas maneras de reflejar a Jesús, independientemente del contexto de aprendizaje y de las condiciones de los estudiantes.

Recibido: 8 de abril de 2021

Revisado: 24 de mayo de 2021

Aceptado: 30 de mayo de 2021