

**Tesis para optar al Grado de Doctor en
Ciencias de la Educación**

**Universidad de Sevilla,
en convenio con la Universidad Autónoma de Chile**

**Departamento de Didáctica y Organización
Educativa**

**INCIDENCIA DE LA
SATISFACCIÓN LABORAL
DOCENTE Y EL AMBIENTE DE
AULA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Julia del Carmen Fuentes Lagos

**Dirigida por:
Dr. Julián López Yáñez**

Dedico este esfuerzo
a mis hijas, razón principal
de mi existencia, por su comprensión y apoyo.

Reconocimientos

Mis más profundos y especiales agradecimientos a mi tutor, Dr. Julián López Yáñez, quien con su gran sabiduría y constancia supo motivarme y apoyarme en todo momento con sus valiosas críticas, su rigurosidad y celo profesional, que permitieron enriquecer y culminar este trabajo.

Agradezco a los directivos y docentes de las carreras de Servicio Social e Ingeniería Comercial de las Universidades Autónoma del Sur y De La Frontera de Temuco, su buena disposición frente a este estudio sin la cual no habría sido posible su realización.

Deseo también expresar mi reconocimiento y gratitud a las siguientes personas: Dr. José Luis Saiz, al Sr. José Luis Molina y al Sr. Horacio Miranda Vargas por su valiosa colaboración.

Resumen.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar las interrelaciones de los constructos “Satisfacción Laboral Docente”, “Ambiente o Clima Social de Aula” y la capacidad predictiva de ellos en el “Rendimiento Académico” de los estudiantes universitarios de III, V, VII y IX niveles pertenecientes a las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social de dos universidades chilenas, la Universidad Autónoma del Sur (privada) y la Universidad De La Frontera (pública). Temuco IX región, Chile.

Desde el punto de vista metodológico tiene un diseño no experimental transeccional, correlacional. Para la captura de los datos año 2002 se utilizaron dos instrumentos que fueron adaptados a la idiosincrasia cultural Chilena. El primero es, el cuestionario de Satisfacción Laboral Docente SALDU, adaptado del original CESP, (diseñado por el grupo de investigación Edinvest-Granada de la Universidad de Granada 1993). Dicho cuestionario SALDU se aplicó, a través de un censo a la población formada por 69 profesores de las carreras, niveles y universidades anteriormente mencionadas, lo cual permitió evaluar el grado de Satisfacción Laboral Docente expresado por los académicos. El segundo instrumento es el cuestionario Clima Social de Aula universitaria, denominado IACU, adaptado del instrumento original (versión real) del mismo nombre, (elaborado por Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987), el cual se aplicó en una primera instancia a una muestra piloto de 309 alumnos y posteriormente a la muestra probabilística de 507 estudiantes pertenecientes a los niveles, carreras y universidades en estudio, con el objetivo de determinar el Ambiente o Clima Social de Aula de las asignaturas.

Respecto de la medición de la variable dependiente (criterio), Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios, se utilizó como indicador principal el promedio aritmético final de las notas de cada alumno en las asignaturas estudiadas.

Los resultados obtenidos en esta investigación aportaron evidencia empírica a las hipótesis planteadas en el estudio, comprobando que las variables Satisfacción Laboral Docente y Clima o Ambiente Social de Aula, se correlacionan significativamente entre

sí y con el Rendimiento Académico de los alumnos de las universidades consideradas en esta investigación.

Los resultados revelaron diferencias significativas en las carreras de las universidades estudiadas.

El máximo poder predictivo lo presenta la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur, con un porcentaje de 34.9 % y 37.1 % al ingresar la variable moderadora NEM.

Los hallazgos se discutieron de acuerdo con el marco teórico conceptual y permitieron profundizar un poco en estas materias aún no suficientemente estudiadas especialmente en nuestro país.

La autora piensa que este estudio podría contribuir al trabajo pedagógico de los docentes de las universidades como asimismo servir a las autoridades de estas instituciones, para que apoyen la implementación de un clima de aula potenciador de una educación de calidad; sin olvidar que la Satisfacción Laboral Docente es fundamental para una actuación positiva en el aula.

Índice de contenido

	Pg.
Dedicatoria	I
Reconocimientos	II
Resumen	III
Introducción: Problema de estudio, Justificación del estudio, objetivos e hipótesis	1
Capítulo I. Marco Teórico Conceptual	10
1.1. Satisfacción Laboral Docente.....	11
1.1.1. Concepto de Satisfacción.....	11
1.1.2. Concepto de Satisfacción Laboral.....	12
1.1.3. Teorías sobre Satisfacción Laboral.....	14
1.1.4. Factores asociados a la Satisfacción Laboral.....	28
1.1.5. Concepto de Satisfacción Laboral Docente.....	32
1.1.6. Factores asociados a la Satisfacción Laboral Docente.....	32
1.1.7. Medición de la Satisfacción Laboral Docente.....	41
1.2. Clima Social de Aula.....	44
1.2.1. Concepto de Ambiente o Clima.....	45
1.2.2. Tipos de Ambiente o Clima.....	47
1.2.3. Teorías sobre Ambiente o Clima.....	55
1.2.4. Concepto de Ambiente o Clima Social de Aula.....	59
1.2.5. Factores asociados al Ambiente o Clima Social de Aula.....	63
1.2.6. Medición del Ambiente o Clima Social de Aula.....	67
1.2.7. Influencia del clima en la calidad general de la educación, en la satisfacción en el trabajo y en el rendimiento de los alumnos....	76
1.3. Rendimiento Académico Universitario.....	80
1.3.1. Concepto de Rendimiento Académico.....	81
1.3.2. Teorías asociadas al Rendimiento Académico Universitario.....	83
1.3.3. Factores asociados al Rendimiento Académico.....	88
1.3.4. Medición del Rendimiento Académico.....	92
Capítulo II. Metodología	95

2.1. Diseño de la investigación.....	96
2.2. Censo, población y muestra.....	96
2.3. Variables.....	98
2.4. Instrumentos.....	98
2.5. Procedimiento de aplicación de los instrumentos SALDU, IACU y obtención de las notas	102
2.6. Características psicométricas de los instrumentos: confiabilidad y validez.....	102
Capítulo III. Resultados.....	117
3.1. Correlación simple r de Pearson (generalidades).....	118
3.2. Regresión lineal múltiple paso a paso y Regresión múltiple jerárquica (generalidades).....	119
3.3. Correlación simple r de Pearson instrumentos SALDU y IACU (dimensiones y escalas).....	120
3.4. Regresión múltiple paso a paso instrumentos SALDU y IACU.....	150
3.5. Regresión múltiple jerárquica, variable moderadora NEM instrumentos SALDU y IACU.....	157
3.6. Resumen de tablas (23, 24, 25, 26,27) H₁ de muestra total y por universidad y carreras.....	163
3.7. Resumen de tablas (28, 29, 30, 31, 32) H₂ de muestra total y por universidad y carreras.....	164
Capítulo IV. Discusión de los hallazgos, conclusiones y limitaciones del estudio.....	165
4.1. Discusión por hipótesis, universidades y carreras.....	166
4.2. Conclusiones.....	174
4.3. Limitaciones del estudio.....	178
Bibliografía.....	182
Anexos.....	194
Anexo A. Datos de la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur, confirmados por la Oficina de Registro Curricular año 2005.....	195

Anexo B. Datos de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur, confirmados por la Oficina de Registro Curricular año 2005.....	196
Anexo C. Datos de la carrera de Servicio Social de la Universidad De La Frontera, confirmados por la Dirección de Autoevaluación y Acreditación año 2005 Oficina de Registro Curricular año 2005.....	197
Anexo D. Datos de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera, confirmados por la Dirección de Autoevaluación y Acreditación año 2005 Oficina de Registro Curricular año 2005.....	198
Anexos E. Encuesta de Satisfacción Laboral Docente (SALDU) Datos personales (profesores universitarios) y Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente para profesores universitarios (SALDU).....	199
Anexos F. Encuesta de Ambiente de Aula universitaria (IACU) Datos personales y Cuestionario de Clima Social de Aula universitaria (IACU).....	209

Cuadros.

Cuadro 1. Contraste de los puntos de vista sobre la satisfacción y la insatisfacción.....	18
Cuadro 2. Comparación de los satisfactores e insatisfactores.....	19
Cuadro 3. Ilustración, Teoría de las expectativas.....	26
Cuadro 4. Aspectos sobre docencia universitaria.....	34
Cuadro 5. Factores que determinan el clima social escolar.....	54
Cuadro 6. Interrelación del sistema medioambiental y sistema personal.....	56
Cuadro 7. Información descriptiva de la estructura del IACU.....	74
Cuadro 8. Visión integral de las dimensiones que componen el clima organizacional.....	79
Cuadro 9. Teoría sobre la permanencia / abandono en la universidad.....	84

Cuadro 10. Factores del Rendimiento académico.....	89
--	----

Tablas.

Tabla 1. Ítems y dimensiones que conforman el instrumento original CESP.....	100
Tabla 2. Ítems y dimensiones del instrumento SALDU adaptado del CESP.....	100
Tabla 3. Ítems y dimensiones que conforman el instrumento IACU adaptado.....	101
Tabla 4. Coeficiente Alfa de Cronbach de las dimensiones del SALDU.....	103
Tabla 5. Coeficientes Alfa de Cronbach de las escalas del IACU.....	104
Tabla 6. Correlación entre los ítems y la dimensión Docencia del SALDU.....	106
Tabla 7. Correlación entre los ítems y la dimensión Investigación del SALDU.....	107
Tabla 8. Correlación entre los ítems y la dimensión Extensión del SALDU.....	107
Tabla 9. Correlación entre los ítems y las dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU.....	108
Tabla 10. Correlación entre los ítems y la dimensión Relaciones con los pares.....	108
Tabla 11. Correlación entre los ítems y la dimensión Relaciones con el medio SALDU.....	109
Tabla 12. Correlación entre los ítems y la dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU.....	109
Tabla 13. Correlación entre los ítems y la dimensión Gestión del SALDU.....	110
Tabla 14. Correlación entre los ítems y la escala Cohesión.....	111
Tabla 15. Correlación entre los ítems y la escala Satisfacción.....	111
Tabla 16. Correlación entre los ítems y la escala Personalización.....	111

Tabla 17. Correlación entre los ítems y la escala Orientación a la tarea.....	112
Tabla 18. Correlación entre los ítems y la escala innovación.....	112
Tabla 19. Correlación entre los ítems y la escala evaluación.....	112
Tabla 20. Correlación entre los ítems y la escala Gestión de clases.....	113
Tabla 21. Factorización a través del método componentes Principales.....	114
Tabla 22. Factorización a través de los métodos, Componentes Principales y Rotación Varimax con normalización Káiser (57) iteraciones.....	115
Tabla 23. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos muestra total.....	120
Tabla 24. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.....	122
Tabla 25. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.....	123
Tabla 26. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.....	124
Tabla 27. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.....	126
Tabla 28. Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos muestra total.....	127
Tabla 29. Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.....	128
Tabla 30. Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los	

alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.....	129
Tabla 31. Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.....	130
Tabla 32. Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.....	132
Tabla 33. Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de los alumnos, muestra total.....	133
Tabla 34. Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU, de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.....	136
Tabla 35. Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas de IACU, de Ingeniería Comercial Universidad Autónoma del Sur.....	141
Tabla 36. Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas de IACU, de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.....	144
Tabla 37. Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas de IACU, de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.....	149
Tabla 38. Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de la muestra total.....	151
Tabla 39. Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.....	153
Tabla 40. Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.....	154

Tabla 41. Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.....	155
Tabla 42. Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.....	156
Tabla 43. Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de la muestra total.....	157
Tabla 44. Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.....	158
Tabla 45. Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.....	159
Tabla 46. Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.....	160
Tabla 47. Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.....	161
Tabla 48. Resumen de tablas (23, 24, 25, 26,27) H 1 de muestra total y por universidad y carreras.....	163
Tablas 49. Resumen de tablas (28, 29, 30, 31, 32) H 2 de muestra total y por universidad y carreras.....	164

Introducción:
-Problema de estudio
- Justificación del estudio
-Objetivos e hipótesis

Los tiempos actuales obligan a repensar la nueva universidad del siglo XXI y en especial, a los distintos elementos que la constituyen, a mirar su entorno, dinámico y lleno de transformaciones y a dar respuestas evaluativas en la gestión universitaria en diferentes niveles, tanto estructurales (societal sistémico o subsistémico y corporativo) como temporales (contingente y prospectivos) que definen la gestión institucional universitaria (López y Rivera, 1999). Se hace necesario considerar también algunas de las principales funciones de la universidad, que a pesar de su creciente diversidad y complejidad, según Soria, (1993), son la docencia, investigación y servicio a la comunidad y que de acuerdo con Conceicao, Duraó, Heitor y Santos, (citados en CINDA 1999 p. 35), están las referidas a “la enseñanza, la investigación y el vínculo a la sociedad”. Al respecto es importante señalar que una de las principales funciones que debe cumplir la universidad con la sociedad, es formar profesionales que puedan desenvolverse con éxito en sus diferentes profesiones, para lo cual no bastan los conocimientos y habilidades sino que una formación integral de la persona, que incluya principios y valores. Para cumplir en forma exitosa con las funciones anteriormente señaladas resulta relevante considerar los recursos humanos de una universidad, como asimismo la importancia de la satisfacción personal, que constituye, sin lugar a dudas, el elemento fundamental para el logro de la eficacia en las organizaciones, de ahí que en una gestión moderna de calidad de la universidad se hace imprescindible mejorar el quehacer de dichos recursos, ayudando al desarrollo de las potencialidades de las personas por medio del diseño y puesta en marcha de medidas para motivarlas. Desde el punto de vista de la eficiencia y la eficacia resulta difícil conducir un grupo productivo de una institución de educación superior si las personas no están comprometidas y motivadas con objetivos comunes y colectivos. Sáenz y Lorenzo, (1993, p. 172) argumentan que “Las actitudes de los profesores, su compromiso con la organización y con la profesión determinan en gran medida su actuación en el aula, la energía que invierten en la enseñanza y sus esfuerzos para alcanzar niveles más altos de realización”. En este contexto, se puede señalar que las universidades de nuestro país se encuentran en un proceso de acreditación; algunos de sus objetivos plantean mejorar la calidad de la enseñanza superior, que considera distintos elementos que interactúan entre sí, que

tienen un efecto sobre los resultados alcanzados y que deben estar expresados en los objetivos organizacionales. Para lograr con éxito dichos objetivos se hace necesario mirar hacia el interior de la universidad y ver cuáles son los estilos de gestión que ésta realiza; entre ellos se encuentra la gestión del personal docente, quienes en definitiva hacen universidad. Al respecto cabe decir, que para determinar la calidad de educación en un país se debe estudiar una serie de variables que interactúan con el objeto de hacer posible el éxito, que no se refiere solamente a la superación de las materias o niveles cursados por el estudiante, sino también, a que el éxito debe estar relacionado con la formación del discente como persona, cuyo comportamiento y actitudes deben ser dignas de un profesional formado integralmente. Dicho éxito no es fácil de lograr, necesita especialmente de alumnos motivados, de profesores con un alto grado de satisfacción laboral, comprensivos, exigentes, que consigan lograr un clima positivo en sus aulas empleando metodologías innovadoras, que faciliten las condiciones favorables para el aprender a aprender de los estudiantes, como asimismo se necesita que el proceso evaluativo de los docentes no se oriente exclusivamente a preguntar a los alumnos universitarios respecto del quehacer de los profesores, sino que también, al igual que el método científico, que no sólo describe una realidad, sino que trasciende los fenómenos, vaya a las causas que producen dicho quehacer. No olvidemos que lo que motiva la conducta de las personas no es sólo la reducción de la necesidad Hull, (1952) o la incertidumbre Kagan, (1972), sino que los individuos se comprometen con aquellas actividades que le permiten desarrollo de su competencia y autodeterminación White, 1959; Deci, 1975; (citados en Sáenz y Lorenzo 1993), en las que encuentran satisfacción y autorrecompensa de acuerdo con sus expectativas y motivaciones. En este sentido, es importante señalar que investigaciones actuales confirman la jerarquización motivacional de Maslow, 1970 (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 18), que indica que una vez superadas las necesidades denominadas de seguridad y supervivencia, el ser humano “se mueve por motivos de nivel superior o “personales”, como son los que le comprometen a su autorrealización”.

Problema de estudio.

Actualmente, la calidad ocupa un primer plano en la agenda educativa. La reflexión sobre ésta, conlleva a formular preguntas acerca de las estrategias, experiencias

y formas de relación que se establecen en los centros de educación superior en su contexto. Por ello, la evaluación de la calidad del sistema universitario resulta ser una herramienta fundamental para construir un programa educativo más eficaz y eficiente, aportando estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje al poner de manifiesto las potencialidades y debilidades de los programas y las prácticas de formación. Al respecto, en el sistema universitario aún se observan deficiencias, entre ellas podemos señalar lo siguiente: el promedio de duración de una determinada carrera es superior a lo señalado en el plan de estudios y, por lo tanto, la disminución del número de egresados y titulados en el tiempo correspondiente es importante en comparación con la cantidad de estudiantes que ingresan a una promoción. Estos elementos nos indican que estamos frente a limitaciones del sistema educativo universitario y, que dadas las evidencias de este tipo de fenómenos, se hace necesario profundizar acerca de las causas que lo generan. En los últimos años, específicamente en las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social de las Universidades Autónoma del Sur y De La Frontera de Temuco, el problema en estudio cobra su real significación, ya que si éstas duran cinco años, el hecho empírico es que la mayoría de los alumnos se demoran un año o más en egresar u obtener su título. Esta situación no es particular ni aislada de dichas universidades, sino que describe una realidad de la Educación Superior Chilena, latinoamericana y de otras Universidades Europeas.

En las universidades Autónoma del Sur (privada) y De La Frontera (estatal) de Temuco, esta problemática cobra su real importancia. Datos manejados por la Oficina de Registro Curricular de la Universidad Autónoma del Sur y la Dirección General de Estudios y Planificación de la Universidad De La Frontera, comprueban que la mayoría de los alumnos de las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social, que ingresan en una determinada promoción, no logran completar su malla en el tiempo establecido, esto es, cinco años. Al respecto, cabe plantear que en el caso de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur, de 47 alumnos que ingresaron al primer año de dicha carrera en 1995, un 2.1% (ingreso especial) logró completar su malla curricular en el año 1997, un 17.0 % logró completar su malla en los cinco años esperados. El 4.3% lo hizo con un año de retraso, el 8.5% lo hizo con dos años de retraso, el 6,4% corresponde a alumnos que se retrasaron tres años y el 2.1%, corresponde a quienes se retrasaron

cuatro años; finalmente, el porcentaje más alto, un 59.6%, equivale a los alumnos suspendidos, retirados y eliminados de la carrera. (ver anexo A). En relación con Servicio Social de la misma universidad, en el año 1995 ingresaron 59 alumnos de los cuales el 1.7% completó su malla curricular en los cinco años. El 27.1% se retrasó un año en completar su malla, el 11.9% se retrasó dos años, el 3.4% se retrasó cuatro años, un 52.5% corresponde a suspensiones, retiros y eliminaciones y un 3.4% corresponde a los que aún mantienen actividades en el año 2003 (ver anexo A).

Al referirnos a la Universidad De La Frontera se hace necesario anotar algunas consideraciones: La Universidad de La Frontera no tiene la calidad de egreso para sus alumnos. Plan de Estudios Completo, significa que el alumno ha cumplido con las obligaciones de su Plan de Estudios, pero no ha iniciado expediente de título. Se considera el estado de los alumnos a junio del presente año 2005.

En la universidad recién mencionada en la carrera de Ingeniería Comercial de la promoción que se inició en 1997 (la carrera fue creada ese año) con un total de 83 alumnos, el año 2002, 28 alumnos obtuvieron su título lo que da un porcentaje de un 33.7%, en el 2003 lo hicieron 19 alumnos que equivale a un 22.9%, el año 2004 se titularon 10 alumnos o sea un porcentaje de 12.1% y el 2005 se titularon 2 alumnos lo que equivale a un 2.4%, aún con actividades en el presente año 2005 1 alumno, lo que da un porcentaje de un 1.2%, con plan de estudios completo 1 alumno, lo que es igual a un 1.2%. Respecto a suspensiones, retiros y eliminaciones 22 alumnos, lo que equivale a un 26.5% (ver anexo B).

En Servicio Social (Ufro), de una promoción de 47 alumnos que ingresaron el año 1995, el año 1999 se titularon 6 alumnos, lo que da un porcentaje de 12.8%, el 2000 obtuvieron su título 7, alumnos lo que es igual a un 14.9%, el 2001, lo hicieron 10 alumnos, lo que equivale a un 21.3%, el año 2002 se titularon 7 alumnos, lo cual da un porcentaje de 14.9%, el 2003 obtuvo su título 1 alumno, lo que es igual a un 2.1%, el 2004 lo hicieron 2 alumnos, lo que representa un 4.3%. Aún con actividades en el presente año 2005, 1 alumno, lo que da un 2.1%, con plan de estudios completo 1 alumno lo que equivale a un 2.1%. Respecto a suspensiones, retiros y eliminaciones 12 alumnos lo que es igual a un 25.5%. (ver anexo B). Esta realidad presenta la necesidad de identificar y evaluar las principales causas de estas problemáticas y las relaciones

entre las mismas, en función de mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

El problema en cuestión ha sido materia de preocupación, en todos los niveles del sistema, especialmente, en el universitario donde existe una variedad de factores que aún no han sido tratados con el grado de profundidad y amplitud que requieren, como asimismo en algunos casos no se ha estudiado su interrelación.

Formulación del problema

En vista de la complejidad de la problemática planteada, el presente estudio se ha limitado a determinar:

¿Cuál es la interrelación de los constructos Satisfacción Laboral Docente, Ambiente o Clima Social de Aula y la capacidad predictiva de ellos en el Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios de III, V, VII y IX niveles, el primer semestre lectivo 2002 de las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social de las universidades Autónoma del Sur (privada) y De La Frontera (estatal) de la ciudad de Temuco, IX región, Chile, Sudamérica?

El trabajo intenta responder a una serie de preguntas:

- ¿Cuál es la magnitud del problema?
- ¿Cuáles son los factores laborales y personales más relevantes que intervienen en la Satisfacción Laboral Docente?
- ¿Cuáles son los factores principales que hacen posible un Clima Social de Aula positivo?
- ¿En qué medida las variables mencionadas se interrelacionan significativamente con el Rendimiento Académico de los alumnos de las universidades y carreras en estudio?
- ¿Cuál es la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula en el Rendimiento Académico de los Alumnos? (por universidades y carreras).
- ¿Cuál es el efecto de la variable moderadora NEM (reportada) en la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social del Aula sobre el Rendimiento Académico de los Alumnos y en que carrera y universidad se produce la mayor predicción?

Justificación del estudio.

Durante décadas, una serie de experiencias y verificación de resultados han

realizado la necesidad de una reforma del Sistema de Educación Superior, razón por la cual, en Chile, el Ministerio de Educación ha implementado una Política General al respecto y planes de mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior a través del programa nacional MECE – SUP, creado en 1997 y puesto en marcha desde el 01 de julio de 1999. La situación anteriormente señalada implica superar una serie de problemáticas educativas tales como la repitencia, deserción, ausentismo, abandono, etc., fenómenos entendidos como fracaso universitario y considerar que la misión de la universidad es formar profesionales que respondan a los requerimientos del siglo XXI.

El interés por el tema investigado es centrar la atención en las opiniones (actitudes) de los docentes con el objeto de detectar si sienten o no satisfacción en su trabajo y ver en qué forma se podrían visualizar aquellos factores que están influyendo en dicha satisfacción, considerando la gran importancia que tiene el docente como uno de los actores responsables del Ambiente o Clima Social del Aula, que según algunos teóricos influye al igual que la Satisfacción Laboral Docente en el Rendimiento Académico de los alumnos universitarios.

Gran parte de las investigaciones realizadas hasta hoy en estas materias han tomado aisladamente las temáticas recién señaladas. La autora de este estudio considera necesario desarrollar un modelo integrado. Al respecto Pintrich, 1994, (citado en González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle, 1998, p. 218), en un trabajo sobre las futuras direcciones de la investigación en psicología de la educación, manifiesta que “gran parte de la investigación realizada hasta el momento sobre el proceso de aprendizaje escolar ha tendido a centrarse en los componentes cognitivos, motivacionales y afectivos tomados aisladamente” y que... “es muy probable que en el futuro nos encontremos con gran cantidad de investigaciones empíricas en las que explícitamente se estudie cómo se relacionan unos componentes con otros”.

Se estima que el problema de investigación tiene relevancia científica y social, afecta a los estudiantes universitarios no sólo chilenos y preocupa a los padres, docentes y directivos, entre otros. De vigente actualidad de acuerdo con lo recién señalado, factible de realizar, se tiene un cuerpo de conocimientos previos, además de la experiencia alcanzada durante el curso del Programa de Doctorado. Se cuenta con instrumentos, cuestionarios adaptados a la idiosincrasia cultural chilena con adecuados

niveles de confiabilidad y validez para la población considerada. Puede generar conocimiento científico y es pertinente, como asimismo pretende entregar referencias bibliográficas para continuar profundizando sobre los constructos ya señalados. Sus resultados podrían ser importantes para la realización de nuevas investigaciones en la temática, aportando sugerencias e interrogantes; como también permitirían orientar tanto a los docentes como a los directivos universitarios en relación con la identificación y priorización de aspectos pedagógicos, organizacionales y del entorno, que incidirían en el Rendimiento académico de los estudiantes universitarios y, por ende, en el mejoramiento de los indicadores de la calidad de la educación, que conllevan a la eficiencia institucional. Se estima relevante realizar esta investigación especialmente en una región de Chile como la Araucanía, en la cual hay pocos estudios en estas materias.

Finalmente se puede señalar, que esta investigación consta de cuatro capítulos. El I de ellos referido al Marco teórico conceptual el cual presenta una revisión bibliográfica de los tres constructos y algunas teorías al respecto, para comprender la temática estudiada; el II capítulo Metodología, se refiere especialmente al diseño de la investigación, al censo, a las muestras piloto y probabilística, al proceso de adaptación de los instrumentos y, a las características psicométricas de ellos; el III capítulo presenta los Resultados del análisis de los datos a través de los siguientes métodos: correlación r de Pearson, regresión múltiple paso a paso y de regresión múltiple jerárquica; el IV capítulo está dedicado a la Discusión y análisis de los resultados, se describen los hallazgos considerando los antecedentes teóricos conceptuales, como asimismo se muestran algunas conclusiones y limitaciones del estudio.

Objetivos e hipótesis.

- **Objetivo General:** Evaluar la interrelación de los constructos “Satisfacción Laboral Docente”, “Clima Social de Aula” y la capacidad predictiva de ellos en el “Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios”. Como asimismo el efecto de la variable moderadora NEM en dichos constructos.

Objetivos Específicos.

1. Evaluar las interrelaciones entre las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Rendimiento Académico de los alumnos.

Hipótesis.

H₁: Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Rendimiento Académico de los Alumnos correlacionan significativamente entre sí.

- | | |
|---|---|
| 2. Evaluar las interrelaciones entre las escalas del Clima Social de Aula y el Rendimiento Académico de los alumnos. | H ₂ : Las escalas del Clima Social de Aula y el Rendimiento Académico de los Alumnos correlacionan significativamente entre sí. |
| 3. Evaluar las interrelaciones entre las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y las escalas del Clima Social de Aula de los alumnos. | H ₃ : Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y las escalas del Clima Social de Aula de los Alumnos correlacionan significativamente entre sí. |
| 4. Evaluar la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula sobre el Rendimiento Académico de los Alumnos. | H ₄ : Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y las escalas del Clima Social de Aula predicen significativamente el Rendimiento Académico de los Alumnos. |
| 5. Evaluar el efecto de la variable moderadora NEM (reportada) en la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula en el Rendimiento Académico de los Alumnos. | H ₅ : La variable NEM modera la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula en el Rendimiento Académico de los Alumnos. |

Para materializar los objetivos de la presente investigación, los estudiantes universitarios fueron seleccionados sobre la base de 78 asignaturas, constituyendo una muestra probabilística estratificada, cuyo tamaño fue de 507 alumnos de ambas universidades de una población de 3.151. A los 69 académicos correspondientes a las asignaturas, se les aplicó un censo.

En relación a las características psicométricas de los instrumentos se puede decir que: La fiabilidad del SALDU y del IACU, se evaluó a través del Alfa de Cronbach. La validez de contenido por medio de juicios de expertos o autoridades en la materia y la validez de constructo se evaluó en el instrumento SALDU utilizando el método de correlación ítem- test. En el instrumento IACU dicha evaluación se realizó a través de la correlación ítem-test, en la muestra piloto conformada por 309 alumnos, además se empleó la técnica del análisis factorial. Esta técnica no se pudo aplicar en el instrumento SALDU porque la cantidad de profesores (69) no ofreció las condiciones para aplicarla.

Capítulo I
Marco teórico – Conceptual

La revisión bibliográfica se plantea sobre la base de tres constructos que permiten un acercamiento al fenómeno estudiado: la incidencia de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula en el Rendimiento académico de los alumnos universitarios. Cada uno de ellos es descrito tomando en cuenta los hallazgos teóricos y empíricos más importantes, lo cual permite visualizar la relación de cada constructo entre sí y con el proceso educativo. En el contexto de la actual investigación, se valoriza el análisis integrado de los constructos recién nombrados, siguiendo a Pintrich, 1994 (citado en González, “et al”, 1998) ya mencionado en la justificación del estudio.

1.1. Satisfacción Laboral Docente.

En el trabajo pedagógico de los profesionales universitarios, la Satisfacción Laboral Docente es un valioso constructo que incide en las posibilidades de éxito en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la década de los setenta, se ha estado investigando, ampliamente dicha variable a nivel internacional y, desde hace poco más de un decenio, ha preocupado a un grupo de estudiosos en nuestro país, tales como: Peiró y González, 1989, (citados en Iturra, 1998); Díaz, (1990); Déllano, Méndez y Rosasco (1991); Rojas, (1995); Pascual, 1995 , (citado en Salazar y Toloza, 2001); Cornejo y Rodríguez (1997); Salazar, Mercado y Toloza (2000); Oyanguren, (2000),entre otros que han incursionado en estas materias.

1.1.1 Concepto de Satisfacción.

La variable Satisfacción está estrechamente relacionado con la Motivación, entendida ésta como “la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionadas por la habilidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual” Robbins, (1999, p.168). Continuando con el mismo autor, se

puede decir que una necesidad es un estado interno de la persona que provoca que algunos resultados parezcan interesantes. Cuando una necesidad se encuentra insatisfecha crea tensión, lo cual estimula impulsos dentro del individuo. Estos impulsos hacen que el individuo busque metas particulares, que si se alcanzan satisfarán la necesidad y ayudarán a disminuir la tensión. Podemos concluir entonces que un trabajador realizará actividades motivado y con satisfacción si sus necesidades se conjugan con sus creencias y expectativas de realizar con éxito una tarea. Asimismo, Fuchs, 1976, (citado en Díaz, 1990, p. 8), ya había señalado, *“que la satisfacción es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o fines que las reducen”*. Al respecto no podemos dejar de mencionar a Marín, 1981, (citado en Zubieta y Susinos, 1992), quien señala que las necesidades de un individuo están consideradas realmente en su trabajo cuando apuntan al logro de la satisfacción de éste.

1.1.2 Concepto de Satisfacción Laboral.

Sabido es que el trabajo constituye uno de los factores relevantes en la vida de los individuos y además, que éste ocupa una parte muy importante de su tiempo, constituyéndose en uno de los determinantes indiscutibles del bienestar individual.

Es importante señalar que desde la década de los cincuenta, ha surgido en Estados Unidos y Europa una preocupación notable por el estudio de las percepciones que la gente tiene respecto de su trabajo. La visión y el sentimiento que la persona posee del puesto laboral comprenden varios aspectos, los que pueden ser positivos, negativos o neutros, produciendo en ella diversos estados psicológicos, afectivos o emocionales que, en definitiva, influirán en su rendimiento laboral. Algunos de los autores investigados, sostienen que la Satisfacción Laboral es un constructo multidimensional, con componentes bien identificados y bastante comunes. Smith, 1979, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993), por ejemplo habla de elementos que se refieren directamente al trabajo como la recompensa económica, la supervisión, la relación con los compañeros y las condiciones materiales.

Evans, (1998), es una de las investigadoras que recoge una serie de definiciones de autores que a continuación se presentan, las cuales ilustran los diferentes modos de entender la Satisfacción Laboral: La interpretación de la Satisfacción Laboral de Shaffer, (1953), tiene que ver con el cumplimiento o logro de necesidades de los individuos, para él la Satisfacción Laboral total depende de la posibilidad real de satisfacer las necesidades del individuo en un trabajo. Katzell, (1964), adopta un término que abarca varios elementos: “marco de referencia” (valores, metas, deseos e intereses). Él se refiere a las características del trabajo, que un individuo percibe como atractivas o repelentes y señala que la Satisfacción Laboral es una respuesta a las actividades, sucesos y condiciones que constituyen el trabajo. Lawler, (1973), en cambio se preocupa más de las expectativas que de las necesidades; para este autor la diferencia entre lo que la persona siente que debe recibir y aquello que en realidad recibe es lo que determina la Satisfacción Laboral. Kalleberg, (1977), señala que los valores y las recompensas, determinan la Satisfacción Laboral, entendida como la orientación afectiva total del individuo hacia lo que realiza en su trabajo. Nias, (1989), se basa en la interpretación de la Satisfacción Laboral de Lortie, (1975), para afirmar que se trata del conjunto de todas las recompensas experimentadas en el trabajo.

En Psicología podemos encontrar una concepción clásica de la definición de la satisfacción en el trabajo; Locke, 1976, (citado en García, 2003, p. 68), señala que es un *“estado emocional positivo y placentero del individuo que hace sobre su trabajo y de la experiencia adquirida en él”*. Continuando con Locke, vemos que la satisfacción laboral es un conjunto de aspectos valorados por la persona en su empleo y las ponderaciones dadas a cada uno de ellos, constituyen la diferencia entre lo que el individuo recibe y lo que le gustaría recibir. Así vemos que una mayor satisfacción se puede concebir desde un mejoramiento en los aspectos objetivos del trabajo, reduciendo las expectativas del individuo, o sea reasignando menos valor a los aspectos que producen mayor insatisfacción de éste y un mayor valor a los que lo hacen más placentero. Las investigaciones de psicólogos y sociólogos han tratado con mucha habilidad los datos relacionados con la satisfacción con el trabajo y además han emitido juicios sobre su calidad.

Diferentes perspectivas teóricas están de acuerdo en que la satisfacción laboral tiene que ver con las necesidades físicas, psicológicas y con los valores, etc. La satisfacción es incrementada con algunos aspectos del trabajo, entre ellos podemos mencionar, la responsabilidad, la autonomía, el poder desarrollar con éste las habilidades de cada persona, aprender cosas nuevas, sin embargo es importante decir que un gran esfuerzo intelectual o físico puede presionar mucho al individuo y traducirse en insatisfacción con la tarea realizada.

Autores como Ibarra, 1985, (citado en Delano, “et al”, 1991); Zubieta, y Susinos, 1992; Touraine, 1996, (citado en Rojas, 1995 y Robbins, 1998), entre otros, también se refieren al concepto de Satisfacción laboral. Ibarra, (1985), al igual que Kalleberg, 1977, (citado en Evans, 1998) definen la Satisfacción Laboral como aquella relación afectiva global de la persona al trabajo, como así mismo a los aspectos que conforman el ambiente laboral. En este sentido, podemos decir que las actitudes positivas hacia el trabajo de un individuo expresan Satisfacción Laboral y las actitudes negativas de éste hacia su trabajo, se consideran como insatisfacción laboral. Según Zubieta y Susinos, (1992), la Satisfacción Laboral depende del grado en que las características del puesto de trabajo concuerdan con las reglas y deseos de los grupos que la persona considera como guía en cuanto a su forma de ver la evolución del mundo y su concepto de la realidad social. De acuerdo con Touraine, 1996, (citado en Rojas, 1995, p. 11), desde un punto de vista psicológico, la Satisfacción Laboral corresponde a “la relación entre una expectativa de roles sociales, de correspondencia entre roles”. Robbins, (1998), afirma que la Satisfacción Laboral corresponde al conjunto de actitudes generales del individuo hacia su trabajo, quienes están conforme con su trabajo manifiestan actitudes positivas hacia éste y viceversa.

1.1.3 Teorías sobre Satisfacción Laboral

Luego de una revisión bibliográfica, se describen algunas de las teorías que se consideran importantes para entender la problemática de la Satisfacción Laboral. Dentro de éstas se destacan las teorías de la motivación, referidas a las necesidades humanas en las organizaciones laborales Maslow, 1954; Alderfer, 1969; Herzberg, 1959, (citados en

Robbins, 1999). La teoría de las expectativas Vroom, 1964, (citado en Robbins, 1999), La teoría del rol de Bullock, 1953; la teoría de si mismo de Brophy, 1959, (citados en Rojas, 1995). A continuación se caracterizan brevemente cada uno de estos planteamientos teóricos, dentro de los cuales se destacan en forma especial para esta tesis las teorías de Maslow, Herzberg y Vroom.

a) Teorías de la motivación: Jerarquía de las Necesidades de Abraham Maslow, (1956).

Probablemente la teoría más conocida es la de la jerarquía de las necesidades de Maslow, 1956, (citado en Iturra, 1998), quien se dedicó a estudiar cómo interactúan los diferentes requerimientos de las personas dentro de una organización desde una perspectiva humanista, la que proporciona los elementos que contribuyen a entender al hombre en su verdadera naturaleza. Él formuló la hipótesis de que dentro del ser humano existe una jerarquía de cinco necesidades, éstas son:

- Fisiológicas: referidas a comida, agua, aire, reposo y todas las que se necesitan para mantener el cuerpo sano.
- De Seguridad: se relacionan con los aspectos físicos y psicológicos como la de proteger de riesgos externos a nuestro cuerpo y a nuestra personalidad. Los empleados de una empresa, en general, quieren realizar su trabajo en espacios libres de riesgos y con cierta permanencia.
- Necesidad de pertenecer a un grupo y de amor. Las personas desean relacionarse en buena forma y afectivamente con los demás como también tener un trabajo y contar con el respeto de todos en una organización.
- De estimación. Se refiere a factores de estima interna como el autorespeto la autosuficiencia, el poder y los logros, sabiduría, confianza, libertad, además de factores como la reputación, el prestigio, el reconocimiento y estimación de otras personas.
- De Autoactualización. Corresponde al deseo de autocumplimiento, lo que el hombre es, puede o debe ser, es el deseo de ser más, (Iturra, 1998).

Es importante señalar que el comportamiento del hombre es multimotivado, todas sus necesidades requieren ser satisfechas.

Una necesidad, según Robbins, (1999 p. 168), es *“un estado interno que hace que ciertos resultados parezcan atractivos. Una necesidad insatisfecha crea tensión que*

estimula el impulso dentro del individuo. Estos impulsos generan un comportamiento de búsqueda para encontrar metas particulares que, si se logran, satisfarán la necesidad y favorecerán la reducción de la tensión". Por lo tanto, es prácticamente imposible sustraerse a las necesidades, porque son impulsos motivadores de la acción que se originan en un proceso interno del individuo, (Delano, "et al", 1991). Continuando con Maslow, vemos que él propone diversas categorías de necesidades básicas, que se irán presentando a medida que la anterior haya sido satisfecha. Desde el punto de vista de la motivación, podemos señalar que una vez que una necesidad es sustancialmente satisfecha (a pesar de que la teoría señala que ninguna necesidad se satisface por completo) ya no motiva. Por lo tanto, agrega Robbins, (1999), si se quiere motivar a una persona, se necesita entender en qué nivel de la jerarquía se encuentra actualmente, para enfocarse a satisfacer aquellas necesidades del nivel superior. Además, Maslow, (1954), clasificó estas necesidades en órdenes altos y bajos. Dentro de las necesidades de orden bajo se encuentran las fisiológicas y de seguridad y dentro de las necesidades de orden alto están las relacionadas con lo social, la estima y la autorrealización. Esta clasificación se basa en el supuesto que dice que las necesidades de nivel alto se satisfacen internamente (dentro de la persona) y las necesidades de bajo orden se satisfacen de manera externa (salario, contrato y antigüedad). De hecho, se podría decir que en tiempos de buen pasar (abundancia económica), la mayoría de los empleados en forma permanente, tienen sus necesidades llamadas de nivel bajo en gran medida satisfechas (Robbins, 1999). Debido a que la teoría de Maslow, (1954), es de fácil entendimiento y nos lleva a pensar en la lógica intuitiva, ha recibido un amplio reconocimiento, en particular entre los gerentes en servicio. Sin embargo, diversos investigadores la han criticado. Maslow, (1954) y otros estudiosos han intentado validar la teoría desde un punto de vista empírico, investigando en distintas culturas. A pesar de los esfuerzos desplegados para ello, no se ha obtenido un adecuado respaldo científico para los planteamientos señalados. Los resultados empíricos casi no hayan fundamento para predecir la organización de las estructuras de necesidades a lo largo de las dimensiones propuestas. La evidencia general, no entrega mayor soporte a los planteamientos relacionados con que las necesidades insatisfechas motivan o que la necesidad satisfecha active el movimiento hacia un nuevo nivel de necesidad. Las

necesidades humanas no se presentan en el orden que el autor establece. Esto se debe a que el impulso por satisfacer una determinada necesidad varía de una persona a otra (Robbins, 1999).

b) La Teoría de los Dos Factores de Frederick Herzberg.

Esta teoría fue creada por Herzberg, (1959). Dicho modelo se refiere a dos tipos de factores: de motivación y de higiene. Esta teoría es “... *uno de los constructos teóricos más importantes en la interpretación de la satisfacción en el trabajo y ha sido explícitamente confirmada por la investigación experimental*” Diener, 1985, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 19). Se basa en el análisis de hechos críticos, descritos considerando entrevistas a 203 contadores e ingenieros en Pittsburgh. A los entrevistados se les preguntó: “about events they had experienced at work which either had resulted in a marked improvement in their job satisfaction or had led to a marked reduction in job dissatisfaction” Herzberg, 1966 p. 71, (citado en Friesen, Holdaway y Rice, 1983, p. 38)¹.

Los entrevistadores se ocuparon de encontrar las razones de los sentimientos de los empleados, como asimismo de la incidencia de ellos en el desempeño laboral, las relaciones personales y el bienestar en el trabajo. Las respuestas fueron analizadas tomando en cuenta la frecuencia de mención y la profundidad del sentimiento. Al mismo tiempo, se identificaron factores de primer y segundo nivel, del modo siguiente:

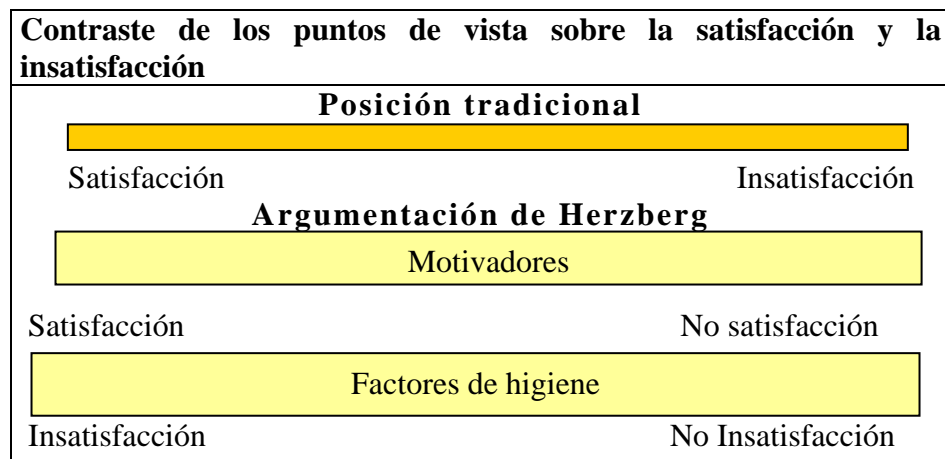
1. Factores de primer nivel: Un elemento objetivo de las situaciones en la que el entrevistado encuentra el origen o fuente de sus buenos o malos sentimientos acerca del trabajo, por ejemplo: reconocimiento.

2. Factores de segundo nivel: aquellos que en su propio sistema de necesidades y valores conduce al trabajador a actitudes hacia su labor en el tiempo en que se describen los sucesos. Por ejemplo: sentimientos de reconocimiento. Se hicieron análisis separados de estos factores, pero la distinción a este respecto se fue perdiendo en discusiones generales acerca de resultados e implicaciones. Según Friesen, “et al”, (1983, p. 38), las principales hipótesis que se derivan de la investigación de Herzberg, parecen ser las siguientes:

¹ “acerca de hechos que ellos habían vivido en el trabajo y que habían resultado en una mejora sustancial de la satisfacción laboral o de los que habían llevado a reducciones notorias de descontento laboral”.

- “The factors involved in producing job satisfaction are separate and distinct from the factors that lead to job dissatisfaction”.²
- “The opposite of job satisfaction is not dissatisfaction, but no job satisfaction; similarly, the opposite of the job dissatisfaction is no job dissatisfaction, not satisfaction”.³
- “The factors that lead to satisfaction (achievement, recognition, work itself, responsibility, and advancement) contribute very little to job dissatisfaction”.⁴
- “The factors that lead to dissatisfaction (company policy and administration, supervision, interpersonal relations, working conditions, and salary) contribute very little to job satisfaction”.⁵
- “Herzberg equated “satisfiers” with “motivators” and termed the dissatisfiers “hygiene factors”, although he did acknowledge that “maintenance factors” was an excellent synonym for the latter” Herzberg, 1966, (citado en Friesen ,1983 p. 74).⁶

Cuadro N°1 Tomado de Robbins, (1999, p. 173).



² Los factores involucrados en la producción de la SL. están separados y son diferentes de los factores que llevan a la insatisfacción laboral.

³ Lo opuesto de SL no es la insatisfacción sino la no-satisfacción; a su vez el opuesto de insatisfacción es no-insatisfacción.

⁴ Los factores que llevan a la satisfacción (logro, reconocimiento, el trabajo mismo, responsabilidad y progreso) contribuyen muy poco a la insatisfacción laboral.

⁵ Los factores que llevan a la insatisfacción (políticas y administración de la empresa, supervisión, relaciones interpersonales, condiciones del trabajo, y sueldo) contribuyen muy poco a la SL.

⁶ Herzberg equipara “satisfacción” con “motivación” y llama insatisfacción a los “factores de higiene” aunque reconoce que “factores de mantención” son un excelente sinónimo para lo último (1966).

Esta investigación se llevó a cabo en diferentes escenarios mostrando que la teoría de motivación-higiene es tan relevante en distintos sistemas políticos y económicos como en los tipos de ocupación. Su preocupación principal era determinar qué deseaba la gente de su puesto de trabajo. La investigación realizada lo llevó a clasificar los factores en: “intrínsecos” o de motivación y los factores “extrínsecos” o higiénicos. Cuando las personas interrogadas se sentían bien con su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el trabajo mismo, el reconocimiento, la responsabilidad, los ascensos y el crecimiento o desarrollo, los cuales están directamente relacionados con la satisfacción en el puesto de trabajo. En cambio, cuando estaban insatisfechos, tendían a citar factores extrínsecos, tales como: las políticas y la administración de la compañía, la supervisión, las relaciones interpersonales y las condiciones de trabajo. Ver cuadro que a continuación se presenta:

Cuadro N°2. Tomado de Robbins, (1999, pp. 171-172).

COMPARACION DE LOS SATISFACTORES E INSATISFACTORES.	
Factores que caracterizan la insatisfacción externa.	Factores que caracterizan una satisfacción interna.
Políticas y administración	Logro
Supervisión	Reconocimiento
Relación con el supervisor	El trabajo en sí mismo
Condiciones de trabajo	Responsabilidad
Salario	Avance
Relación con los compañeros	Crecimiento
Vida personal	
Relación con los subordinados	
Estatus	
Seguridad	

De acuerdo con Herzberg, los administradores que procuran eliminar factores que crean insatisfacción en el puesto de trabajo, pueden apaciguar las inquietudes de sus trabajadores, pero no necesariamente los motivan. Estarán aplacando su fuerza de

trabajo, en lugar de motivarla. Como conclusión, Herzberg, ha indicado que características como las políticas y la administración de la empresa, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo y los sueldos, pueden conceptuarse como factores de higiene. Cuando son adecuados, la gente no estará insatisfecha; sin embargo, tampoco estará satisfecha. Si deseamos motivar a la gente en su puesto, Herzberg, sugiere dar énfasis a los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad y el crecimiento. Éstas son las características que verdaderamente motivan y satisfacen a la gente, porque las encuentran intrínsecamente gratificantes; por ello Herzberg, los llamó factores motivadores. Dichos factores de motivación laboral están representados, principalmente, por el logro de objetivos, que brindan mucha satisfacción y son un gran motivador; el reconocimiento que los directivos hagan del trabajo realizado con calidad y que de por sí es una fuente de satisfacción; el interés por el trabajo mismo, ya que una tarea bien realizada proporciona motivación e impulsa a seguir laborando con más dedicación y esmero; el progreso en el trabajo, tales como los ascensos y los estímulos económicos se hacen cada vez más importantes. Así, el empleado llega a tener la sensación de que el progreso es posible y que se puede alcanzar en su puesto de trabajo. Conviene aclarar que Herzberg, no experimentó con su teoría en el campo educacional, sino que lo hizo en el ámbito industrial y del comercio, áreas donde las relaciones laborales están presididas por la jerarquía organizacional, la eficacia y la eficiencia como parámetros de medición de la calidad en el trabajo. Sin embargo, sus aportes teóricos y empíricos han sido aplicados al campo de la educación, no sin reparos.

Es importante señalar que Sergiovanni, y otros (1967), utilizaron la técnica de “incidente crítico” con una muestra al azar de 127 profesores de Nueva York, encontrando un respaldo en la teoría de los dos factores, pero el rango de “descontento” estuvo presente en factores que involucran “logro”, “reconocimiento”, “relaciones interpersonales”, el límite es “confuso”. Otro autor, Lannone, (1973), descubrió que en una muestra al azar de 20 Directores de Enseñanza Básica y 20 de Enseñanza Media, el “logro” y el “reconocimiento” se mencionaban como fuente de satisfacción con gran frecuencia, pero también éstos fueron identificados como fuente común de “descontento”. King, (1970), finalizó su investigación acerca de la teoría de los dos

factores encontrando que no había sido adecuadamente probada y recomendaba que “correlational studies consider relatively homogeneous occupational groups separately, for it may be found that (the theory) is valid for specific occupational groups” ⁷(citados en Friesen, “et al”, 1983, p. 39-42). A pesar de lo dicho, la teoría de Herzberg está vigente en la actualidad, así lo demuestra el hecho de que investigaciones recientes consideran el aporte científico de este autor (Sáenz y Lorenzo, 1993).

Las interpretaciones más comunes de los modelos de Maslow y Herzberg, señalan que en las sociedades modernas y desarrolladas, muchos trabajadores ya han satisfecho sus necesidades de orden menor, de modo que ahora los motivan más que todo las necesidades y motivadores de orden mayor (Davis y Newstrom, 1999). Continuando con el autor Maslow, (1954), vemos que éste enfatiza las necesidades internas de los empleados, por ende, su teoría sirve como complemento a los planteamientos de Herzberg, que identifica y diferencia las condiciones que podrían ofrecerse para satisfacer necesidades (contenido laboral o contexto laboral). Ambos modelos señalan que un administrador o superior, previo a ofrecer una retribución, debe descubrir qué necesidad o necesidades predominan en ese momento en un empleado en particular. Por ello ambos modelos son la base para la comprensión y aplicación de la modificación de la conducta.

Actualmente se sigue confirmando la teoría de Maslow, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993), en el sentido de que una vez superadas las necesidades denominadas de orden inferior la persona se mueve por motivos de orden mayor.

El metanálisis de Tolrá, (1974-1976), en relación con investigaciones de autores como Maslow, Herzberg, McGregor, Lickert y Argyris, entre otros, muestra un consenso de opiniones hacia el hecho de que la motivación del trabajo “*se refiere básicamente al desarrollo psicológico del individuo (autorrealización) y, como condición del mismo, a las motivaciones fundamentales de autonomía, logro, y reconocimiento por los demás, de éste*” (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 18).

Respecto a la investigación realizada por Herzberg, Guízar, (1998), plantea que ésta ha facilitado acuñar el término de “Diseño del trabajo” también considerado como “Enriquecimiento del trabajo”. Dicho concepto cobra especial relevancia para mejorar la

⁷ “los estudios correlacionales consideren grupos ocupacionales relativamente homogéneos en forma separada, para ver la posibilidad de validar la teoría respecto de grupos ocupacionales específicos”

calidad de vida laboral y significa agregar motivadores adicionales a un empleo para hacerlo más gratificante. El término también ha sido aplicado a casi cualquier esfuerzo relacionado con la humanización del trabajo, ampliando la idea inicial de expandir la variedad de funciones asociadas a un rol con el fin de reducir la monotonía. “La diferencia entre estas dos ideas permite presuponer que el enriquecimiento del trabajo se encamina a satisfacer necesidades de más alto orden, mientras que la expansión se concentra en agregar tareas al trabajo del empleado, con el objetivo de que tengan una mayor variedad” (Guízar, 1998, p. 188). Este autor recomienda mezclar los dos enfoques, tanto expandiendo el número de tareas, como agregando más motivadores en un intento doble de mejorar la calidad de vida en el trabajo. Entre los beneficios generados por el enriquecimiento del trabajo es posible señalar:

- “Su resultado general es un enriquecimiento del rol que estimula el crecimiento y la autorrealización.
- El trabajo se presenta de tal manera que se impulsa la motivación interna, por ello el desempeño debe mejorar, lográndose así un trabajo más humano y productivo.
- Ciertos síntomas negativos, tales como la rotación, absentismo, las quejas y el tiempo ocioso tienden a reducirse.
- El trabajador desempeña mejor su tarea sintiéndose más satisfecho y más autorrealizado, por lo que está capacitado para participar en todos los roles vitales con mayor eficacia.
- La sociedad se beneficia de una persona que actúa con mayor eficacia y desempeña mejor su trabajo” (Guízar, 1998, p. 189).

Mirado en términos de Factores Motivacionales de Herzberg, el enriquecimiento del trabajo ocurre cuando éste alienta el logro, existe oportunidad de crecimiento, así como la responsabilidad, el progreso y el reconocimiento. Sin embargo, se reconoce que los propios trabajadores son los últimos jueces sobre qué es lo que enriquece su trabajo. Lo único que puede hacer la organización es incorporar métodos y técnicas que permitan enriquecer el trabajo y, luego, experimentar con ellos en el sistema laboral, para determinar si los trabajadores reconocen que ha habido tal enriquecimiento. Hackman y Oldham, (citados en Guízar, 1998), han identificado cinco dimensiones centrales que pueden enriquecer el trabajo. Es deseable que cada trabajo las integre todas, dado que la

ausencia de ellas aunque sea una sola puede desembocar en una marginación por parte de los trabajadores, además de una reducción en la motivación. Las dimensiones centrales tienden a impulsar la motivación, la satisfacción y la calidad del trabajo. Además de reducir la rotación y el absentismo. Las cinco dimensiones corresponden a:

1. Variedad en la tarea: desempeño asociado a varias funciones.
2. Identificación con la tarea: desempeño de una unidad de trabajo.
3. Significado de la tarea: darle valor al trabajo.
4. Autonomía: cierto control del trabajador sobre propias tareas y funciones.
5. Retroalimentación: información sobre el desempeño (devolver resultados del desempeño sobre el trabajador).

Guízar, (1998), distingue como principales limitaciones de los programas de enriquecimiento del trabajo y la calidad de vida en el trabajo, las dificultades, por parte de los empleados de interiorizarse u orientarse a la ejecución de funciones, dificultades adaptativas por parte de los equipos de trabajo, eventuales desequilibrios en los programas de producción, disminución de roles, insatisfacción económica y aumento de costos asociados a capacitación y desarrollo de equipos de trabajo.

Por otra parte Davis y Newstrom, (1999), señalan que el modelo de Herzberg, ha recibido diversas críticas luego de ser planteado. La principal se refiere a su aplicación, dado que a nivel universal no es posible llevarlo a la práctica, puesto que se ha basado en resultados obtenidos con administrativos y profesionales (en una muestra reducida) Por otra parte, aspectos como la remuneración, el estatus y las relaciones con los demás parecen mostrar menor importancia motivacional que otros elementos planteados en sus investigaciones, ofreciendo dudas respecto a la eficacia de su aplicación. Finalmente, el modelo presenta limitaciones metodológicas, no sólo por su muestra reducida, ya señalada anteriormente sino también, porque investigaciones posteriores no han confirmado las conclusiones planteadas por Herzberg,

c) Teoría de Clayton Alderfer.

Otro autor que desarrolla una teoría sobre Satisfacción Laboral es Alderfer, 1969, (citado en Davis y Newstrom, 1999). Dicho autor propuso una nueva versión de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow, en sólo tres niveles. En primer lugar los empleados buscan satisfacer sus necesidades de existencia, las cuales combinan factores

fisiológicos y de seguridad e involucran la remuneración, las condiciones físicas de trabajo, la seguridad en el empleo y las prestaciones, entre otras. En segundo lugar, se plantean las necesidades de relación e implican la comprensión y aceptación por parte de las personas que se hallan por encima, por debajo y alrededor del empleado, tanto en el trabajo como fuera de éste. Por último, surgen las necesidades de crecimiento, que involucran, tanto la autoestima como la autorrealización.

Al comparar los Modelos de Maslow, Herzberg y Alderfer, es posible señalar que aunque tienen semejanzas, las diferencias presentes merecen consideración. Maslow y Alderfer, se ocupan de las necesidades internas de los empleados, mientras que Herzberg, identifica y diferencia adicionalmente las condiciones externas que podrían ofrecerse para la satisfacción de necesidades, (contenido laboral o contexto laboral). Maslow y Herzberg, señalan que en las sociedades modernas muchos trabajadores ya han satisfecho aquellas necesidades de orden menor, presentando un rol motivador, sólo aquellas necesidades de orden mayor. Alderfer, plantea que al no encontrar satisfechas las necesidades de relación o crecimiento, se causa un renovado interés en las necesidades de existencia.

El modelo de Maslow, ha presentado dificultades para ser completamente comprobado a través de estudios científicos. Dicho antecedente condiciona su universalidad. Desde un punto de vista práctico es difícil lograr que la totalidad de los trabajadores pertenecientes a una organización consigan el nivel de autorrealización.

Las investigaciones muestran diferencias culturales en la jerarquía de necesidades. Por otro lado, parecen existir más niveles que los planteados por Maslow, en su estudio original, no obstante existen antecedentes que confirman el requerimiento de satisfacer los dos niveles básicos de la jerarquía, para poder hablar de motivación en los empleados (Guízar, 1998).

d) Teoría de Schaffer y Morse, (1953).

Siguiendo con las teorías de Satisfacción Laboral resulta importante mencionar a los autores Schaffer y Morse, 1953, (citados en Rojas, 1995), que afirman que el grado de Satisfacción Laboral de los trabajadores depende de dos factores:

1) Cuánto influye la situación en que se encuentra una persona en la satisfacción de ciertas necesidades y cuál es la intensidad con que éstas se manifiestan.

2) Cuántas de sus necesidades quedan insatisfechas. (Rojas, 1995).

Así, *“dos personas que están en el mismo ambiente laboral pueden diferir en cuanto a su nivel de satisfacción, a pesar de experimentar reducciones idénticas en sus necesidades, lo cual se debería a que éstas en una eran desde el principio, más fuertes que las de la otra”* (Rojas, 1995, pp. 15 - 16).

Hamel y otros 1987, (citados en Delano, “et al”, 1991), elaboraron un modelo operativo de necesidades laborales para el diagnóstico y la acción social; se basaron en las teorías de los autores ya revisados. El modelo plantea que la Satisfacción Laboral es parte de un constructo más amplio, la “calidad de vida laboral”. Los autores de este modelo definen el constructo como el bienestar logrado por los trabajadores, como resultado de un conjunto de circunstancias que permiten satisfacer, deseos, anhelos necesidades y aspiraciones en su trabajo. Estas circunstancias son los satisfactores, que condicionan la calidad de vida de las personas. Continuando con el autor Hamel, se puede decir, que factores biológicos, psicológicos, socioculturales y éticos influyen sobre la evaluación que realizan los trabajadores de los satisfactores. El concepto de vida laboral está conformado por los sistemas: organizacional y personal-social. El sistema organizacional se define como una entidad compleja e interdependiente conformada por una serie de elementos que el trabajador encuentra al ingresar a una organización. Este sistema posee dos dimensiones:

- Dimensión estructural: se refiere a la forma como están divididas o integradas las tareas de la organización, las líneas de mando, la asignación de recursos, etc.
- Dimensión procesual: apunta a las vinculaciones entre personas, ya sea a nivel jerárquico o entre pares, enfatizando más bien en la calidad de las relaciones entre los integrantes de la organización, Hamel, 1987, (citado en Delano, “et al” 1991, p. 17). El sistema personal-social tiene relación con las características personales del trabajador y los elementos de su entorno más cercano como su familia, compañeros, vecinos y comunidad. Estos factores relativizan las percepciones de los docentes con respecto a su experiencia en la organización, lo cual influye en sus motivaciones y en el grado de Satisfacción Laboral. En resumen, para entender en buena forma lo que sucede al

interior de una organización, se hace necesario conocer la interrelación entre ambos sistemas, el organizacional y el personal-social. Por lo tanto, la Satisfacción Laboral es un componente del sistema personal-social y dependerá de la percepción que el docente tenga en relación directa con los satisfactores que la institución ofrezca.

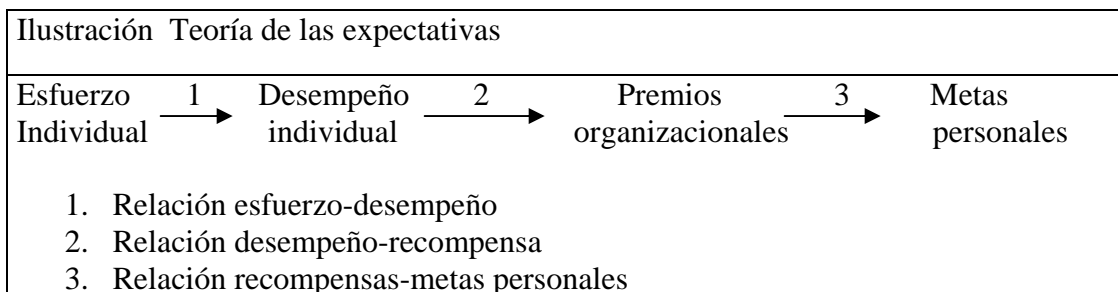
e) Teoría de las expectativas de Víctor Vroom.

Actualmente, la teoría de las expectativas de Vroom, 1964, (citado en Robbins, 1999, p.187) aunque tiene sus críticas, es uno de los postulados sobre motivación más aceptados por los investigadores. Dicho autor plantea que *“la fortaleza de una tendencia a actuar de cierta manera depende de la fortaleza de la expectativa de que el acto sea seguido de una respuesta dada y de lo atractivo del resultado para el individuo...un empleado estará motivado para ejercer un alto nivel de esfuerzo cuando crea que éste llevará a una buena apreciación del desempeño; que una buena apreciación conducirá a recompensas organizacionales como un bono, un incremento salarial o un ascenso; y que las recompensas satisfarán las metas personales del empleado”*. Continuando con esta teoría se puede decir que, la teoría apunta fundamentalmente a tres relaciones:

1. *“Relación esfuerzo-desempeño. La probabilidad percibida por el individuo de que ejercer una cantidad dada de esfuerzo conducirá a un desempeño.*
2. *Relación recompensa-desempeño. El grado en el cual el individuo cree que el desempeño de un nivel particular llevará al logro o al resultado deseado.*
3. *Relación recompensas-metas personales. El grado en el cual la organización premia las metas personales del individuo o sus necesidades y lo atractivo que esas recompensas potenciales son para el individuo”* (Robbins, 1999, p. 187).

Al analizar más detalladamente estas relaciones se puede descubrir por qué muchos trabajadores no están motivados en sus trabajos y sólo hacen lo mínimo para mantenerse.

Cuadro N° 3.Tomado de Robbins, (1999, p. 188).



“En resumen, la clave de la teoría de las expectativas es el entendimiento de las metas individuales y la unión entre el esfuerzo y el desempeño, entre el desempeño y las recompensas y, finalmente, entre las recompensas y la meta de satisfacción individual” (Robbins, 1999, pp. 188-189). En relación con las críticas formuladas a esta teoría, se puede señalar que:

- Intentos de validación de la teoría han presentado dificultades en cuanto a metodología y a su medición.
- Su uso es más bien limitado, considerando que tiende a ser más válida para predecir situaciones donde las uniones entre esfuerzo- desempeño y desempeño-recompensa se perciben con claridad.

f) Teoría del rol.

Brophy, 1959, (citado en Rojas, 1995), clasifica las teorías de rol (sobre satisfacción) en dos grupos: las sociológicas y las psicológicas. Entre las teorías sociológicas, está la planteada por Bullock, 1953, (citado en Rojas, 1995), sobre la satisfacción laboral, a la que él llama profesional. Define operacionalmente la satisfacción, en términos de las discrepancias entre: las expectativas del rol ideal que tiene el trabajador y su rol real.

En cuanto a las teorías sociológicas del rol que tratan de explicar la satisfacción, Brophy, señala tres características que las describen:

- Evalúan el ambiente desde fuera del individuo.
- Consideran el conjunto de posiciones del individuo como una sola.
- Ponen atención en las personas en general, dentro de una posición definida en forma amplia y de lo que se espera de ellas.

Cabe señalar que las teorías psicológicas del rol que tratan de la satisfacción son ideográficas, puesto que *“la satisfacción en un cargo depende del grado de compatibilidad entre la percepción que posee una persona del rol que le asignan y su concepto de rol ideal para su cargo”* Brophy, 1959, (citado en Rojas, 1995, p 17).

g) Teoría de sí mismo.

Brophy, (1959), señala que dicha teoría incorpora postulados y conceptos de diversas teorías, en consecuencia se asemeja a varias de ellas. Consta de diez hipótesis sobre la satisfacción en general y la satisfacción profesional. A continuación sólo

se enuncian las referidas a la Satisfacción profesional por ser interesante para este estudio:

“HIPÓTESIS 4:

Existe una relación inversa entre la satisfacción profesional y el grado de discrepancia entre el concepto de sí mismo y el rol ocupacional impuesto.

HIPÓTESIS 5:

Existe una relación inversa entre la satisfacción profesional y el grado de discrepancia entre el concepto de rol ocupacional ideal y el rol impuesto.

HIPÓTESIS 6:

Existe una relación inversa entre la satisfacción profesional y el grado de discrepancia entre el concepto de sí mismo y el sí mismo ideal.

HIPÓTESIS 9:

Existe una relación positiva entre la satisfacción profesional y la aceptación del rol ocupacional.

HIPÓTESIS 10:

Existe una relación positiva entre la satisfacción profesional y la satisfacción General” Brophy, 1959, (citado en Rojas, 1995, pp. 18-19).

Tras revisar las diversas teorías asociadas a la Satisfacción Laboral, cabe señalar que por aceptación y difusión, se considerarán en forma especial para la presente investigación los modelos propuestos por Maslow, Herzberg y Vroom.

1.1.4. Factores asociados a la Satisfacción Laboral.

Existen varios factores asociados a la satisfacción que puede tener un individuo en su trabajo, pero antes de abordarlos es necesario aclarar ¿que se entiende por factor? De acuerdo a un punto de vista sociológico un factor es una “Causa determinante o condición necesaria de un acontecimiento o cambio” Matt, 1966, (citado en Rojas, 1995, p. 20) de acuerdo con la definición se usa con menos frecuencia la palabra factor para “designar un componente o elemento de una situación, con o sin referencia a su significación causal” (Rojas, 1995, p. 20). Es importante señalar que: la clasificación de factores varía según el sistema teórico al que se refiera. A continuación se describen algunos factores más importantes asociados a la Satisfacción Laboral, desde el punto de vista de varios autores:

- **Logro:** éxito en la labor realizada, como asimismo la posibilidad de superar dificultades que se presenten en el trabajo diario, lo cual conlleva a una actitud positiva hacia el trabajo Herzberg, (1959).
- **Reconocimiento:** acto de valoración hacia la persona, ya sea de sus superiores o compañeros de trabajo Herzberg, (1959).
- **Responsabilidad:** cumplimiento de la labor de los trabajadores sin supervisión rígida, posibilidad de obtener autonomía en los trabajos que realizan.
- **Crecimiento personal:** sentimiento de progreso de las personas en su trabajo Herzberg, (1959).
- **Vida personal:** aspectos del trabajo que afectan directamente la vida personal del trabajador, que hacen que el individuo no ejecute su trabajo en forma positiva Herzberg, (1959).
- **Comunicación:** claros canales de entendimiento entre los trabajadores y sus superiores, y viceversa. Herzberg, (1959).
- **Administración y políticas de la empresa:** políticas de organización y administración del personal de una empresa, donde existan normas claras, para que el trabajador desempeñe su labor en un ambiente adecuado. Herzberg, (1959); de acuerdo con lo recién expuesto está también Touraine, 1969, (citado en Rojas, 1995).
- **Posición o estatus:** Según Herzberg, (1959), se refiere a puestos o cargos a los que accede el trabajador en la empresa, que si se ubican en posiciones altas dentro de la organización son fuente de satisfacción, y viceversa. Concuerta con lo recién señalado Vroom, 1964, (citado en Rojas, 1995).
- **Posibilidad de perfeccionamiento:** Tiene que ver con la facilidad que una empresa da al trabajador para que éste se perfeccione. Según MINEDUC, (2004), se entiende que constituyen perfeccionamiento los programas, cursos, o actividades de perfeccionamiento de post-título y post-grado cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional o la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones; de acuerdo con lo recién señalado entre otros está Touraine, 1969, (citado en Rojas, 1990).
- **Seguridad social:** respaldo que recibe el trabajador de las leyes laborales, como las

establecidas en el Código del Trabajo Stagner, sf. (citado en Díaz, 1990).

- **Beneficios adicionales:** estímulos materiales (bonos, aguinaldos) que entrega la empresa a los trabajadores cada cierto tiempo. Stagner, sf,(citado en Díaz, 1990).

- **Contenido del trabajo:** aspectos intrínsecos del trabajo que provocan satisfacción en los trabajadores de una organización. Herzberg, señala que hay que enriquecer el contenido del trabajo para motivar a los trabajadores. Entre otros concuerda con lo recién señalado; Vroom, 1964, (Citados en Rojas, 1995).

- **Oportunidades de ascensos:** Se refiere a la posibilidad que tiene un trabajador de ascender en su empresa, lo cual está relacionado con las expectativas de las personas respecto de su carrera en ella. El ascenso significa casi siempre mejor remuneración y status, como así mismo relaciones del trabajador contribuyendo todo esto a su satisfacción laboral (Herzberg).

- **Supervisión:** se refiere a la supervisión técnica entre los supervisores y los trabajadores. Este factor influye en la insatisfacción laboral. Herzberg ; Vroom y Touraine, (Citados en Rojas, 1995).

- **Remuneración:** salario que debe cubrir las necesidades del trabajador para no convertirse en fuente de insatisfacción. Herzberg, (1959); de acuerdo con lo recién señalado está Vroom, 1964. (Citado en Rojas, 1995).

- **Seguridad laboral:** necesidad de un trabajador de sentir que tiene estabilidad laboral, la cual está determinada por las condiciones internas y externas de la empresa Herzberg, 1959; Touraine, 1969 y Stagner, sf. (citados en Rojas, 1995).

- **Relaciones humanas:** Unas buenas relaciones humanas pueden ayudar a satisfacer una serie de necesidades tales como afecto, pertenencia, estima y participación. Vroom, 1964, (Citado en Rojas, 1995). Herzberg, (1959), ya señalaba que las relaciones humanas inadecuadas influían en la insatisfacción laboral; en la misma línea de pensamiento están Vroom, 1964; Touraine, 1969; Stagner sf. (citados en Rojas, 1995).

- **Condiciones físicas del trabajo:** Herzberg, (1959), se refiere a la iluminación, ventilación, higiene del lugar, espacio adecuado, etc., es decir, condiciones del ambiente en el que se desempeña el trabajador; concuerda con lo recién señalado Touraine, 1969, (Citado en Rojas, 1995), al respecto también es importante mencionar a Mortimer, 1989, (citado en Iturra, 1998).

▪ **Libertad dentro del trabajo:** Continuando con Touraine, 1969, (Citado en Rojas, 1995), vemos que se refiere a la posibilidad de los trabajadores de realizar cambios como así mismo a la participación activa de ellos en la organización de su trabajo. Entre otros autores que concuerdan con lo recién señalado está Gibson, 1987, (citado en Iturra, 1998).

▪ **Clima organizacional:** Se refiere a las características materiales y funcionales de la organización en cuanto tal, a la administración de la escuela, incluye normas formales e informales, valores y las conductas vinculadas a ellos, tiene que ver con la gestión administrativa y el cumplimiento de las metas encomendadas Thomas, (1976). Al respecto Álvarez, (1989), afirma que existe una fuerte relación entre satisfacción laboral y clima organizacional; cita el estudio de varios autores como Hellriegel y Slocum, (1974); Pritchard y Karasick; Zeitch, (1983). Brunet, 1992, (citado en Álvarez, 1989), destaca algunas dimensiones del clima que podrían influir en la satisfacción; entre éstas están; el tipo de relaciones entre las personas, la cohesión que se da en el grupo de trabajo, el grado en que las personas se implican en el trabajo, como asimismo el apoyo recibido en él.

Es importante señalar que la relación entre clima y satisfacción en el trabajo no es directa ni lineal, ya que existen otros factores que intervienen en su influencia mutua.

La educación en general De acuerdo con Andrade, Miranda, Freixas, (2000), se puede entender como un proceso que intenta conducir a la persona al mayor desarrollo de sus potencialidades tanto intelectuales, psicomotoras como afectivas y valóricas.

García, (2003), en una de sus investigaciones constató: que la educación muestra efectos positivos y un impacto significativo en el grado de satisfacción global en el trabajo, además de presentar una evidencia empírica de que las personas más educadas tienen los mayores niveles de satisfacción laboral.

Otra conclusión de la autora García, (2003), fue que la percepción de las personas sobre el ajuste entre su conocimiento y los requisitos indispensables para el empleo, tienen especial relevancia sobre el nivel de satisfacción con su trabajo y con cada uno de los componentes laborales (ingresos, estabilidad en el trabajo, tipo de trabajo, número de horas de trabajo, horario laboral, condiciones laborales, ambientales del trabajo, distancia y comunicación en el trabajo).

1.1.5 Concepto de Satisfacción Laboral Docente.

Las teorías ya señaladas dan a conocer algunos principios de la Satisfacción Laboral, pero existe poca investigación en torno a la Satisfacción Laboral Docente. Es importante señalar que la base de la Satisfacción profesional de un trabajador la constituyen elementos como: actitudes, sentimientos, vivencias profundas y reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe, González Tirados, 1991, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993). Según Smith, 1979, (citado en Sáenz y Lorenzo) se trata de una actitud connotada emocionalmente, que no es la respuesta empática vinculada inconscientemente al estímulo, sino que su fundamento está en la valoración que la persona hace de las condiciones providentes de su trabajo, por lo “que los elementos afectivos, cognitivos y comportamentales se dan indisolublemente unidos” Smith, 1979, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993, p.22). *“La Satisfacción del Profesorado universitario es una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo”* (Sáenz y Lorenzo, 1993, p.22). De acuerdo con los autores recién señalados se puede decir que ésta definición nos hace ver su carácter multidimensional como también su capacidad explicativa y predoctora de algunos acontecimientos en el quehacer académico.

1.1.6. Factores asociados a la Satisfacción Laboral Docente

Las diversas dimensiones o factores que influyen en la Satisfacción Laboral Docente son muy importantes para el estudio del constructo. Ejemplo de ellos son: el salario, la relación con los compañeros de trabajo, la satisfacción con la tarea, etc., (Zubieta, y Susinos, 1991). Al respecto Sáenz y Lorenzo, (1993), en el cuestionario CESP señala ciertos factores importantes, entre los cuales están: Docencia, Realización profesional (autorrealización, autoconcepto y autoestima, necesidad de estimación), Relaciones personales con los alumnos y con los compañeros, Estructura organizativa, Perspectiva sociolaboral e investigación. Presenta dichos factores después de una

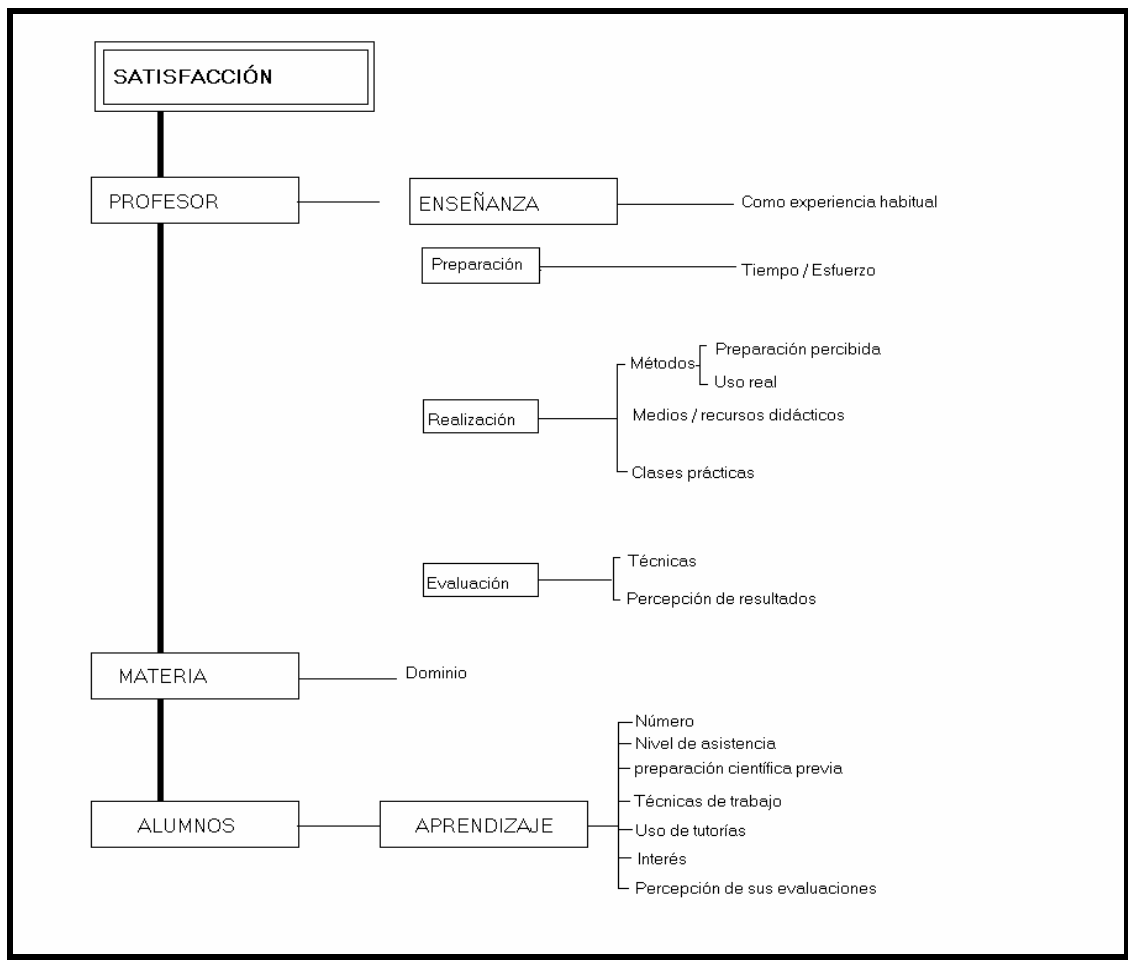
acuciosa recopilación bibliográfica, que considera a varios estudiosos que irán apareciendo a continuación. Estos factores son en general los mismos que figuran en el cuestionario SALDU, excepto las dimensiones Extensión, Relaciones con el medio y, Gestión, que se agregaron.

Docencia: Al respecto Valladares, Méndez, Arias, Duriez, Alarcón, (1998 p. 9), “se refieren a la pertinencia, coherencia, eficiencia e impacto de los programas y procesos de enseñanza aprendizaje tendientes a la formación de profesionales científicos y artistas”. Hay consenso en que este factor es uno de los más relevantes en la actividad del docente universitario y, que es muy difícil llegar a una definición que incluya toda su multidimensionalidad. La docencia a nivel universitario tiene como objetivos principales formar profesionales preparados, dedicados y calificados, capaces de sobrellevar los desafíos del desarrollo en forma competente y ética. Para desempeñar este rol formativo universitario, existen programas formales, entre los cuales se encuentran los de pre y postgrado, y de formación continua; éstos últimos están destinados a satisfacer las necesidades de educación continua de profesionales (Universidad De La Frontera, 2004). Es importante señalar que siendo la dimensión docencia la más evaluada por los alumnos no es la más valorada cuando se trata de promoverse profesionalmente; estudios de autores como López, 1988; Becher y Kogan, 1980; Moses, 1986; Escudero, Escorza, 1989; Marcelo, 1991, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993), así lo señalan. Como así mismo Aparicio, (1991) que plantea que existen correlaciones del orden del 0.20 entre las valoraciones que los alumnos hacen respecto a la producción científica de los maestros y la docencia que realizan. Según Nadeau, 1988, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993) se estima que la evaluación de los docentes deberá medir no sólo la opinión de los estudiantes de la presencia del docente en el aula, sino que además estimular el reconocimiento por su trabajo, la motivación, la satisfacción al realizar una docencia de calidad. *“Por eso, la satisfacción entendida como una dimensión constitutiva del quehacer profesional, no sólo es un constructo subyacente, un factor o causa de la calidad docente sino también un objetivo o fin de todo proceso de evaluación de la docencia”* (Sáenz y Lorenzo, 1993 p. 49).

A continuación se muestra un esquema que intenta abarcar la mayoría de los aspectos sobre docencia universitaria de autores como: Nadeau, (1988); Trent y Cohen,

(1973); Overall y Marsh, (1977); Mateo, (1990); Ibáñez-Martín, (1990); Tejedor, Salvador y Sanz, (1988); Fernández Sánchez, (1988), quienes consideran como responsabilidad del docente universitario respecto del proceso enseñanza aprendizaje, el dominio de la materia, las explicaciones claras y actualizadas, la estimulación estudiantil, el interés por las asignaturas, el considerar las expectativas de los alumnos, sus intereses, la creación de un clima de aula positivo, el uso adecuado de recursos, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el demostrar entusiasmo por la tarea docente, que son entre otros características de una docencia de calidad. (Citados en Sáez, “et al”, 1993).

Cuadro N°4: Aspectos sobre docencia universitaria. Operativizado por Sáenz y Lorenzo, (1993 p. 52) producto de su investigación en 17 ítems, del total de 91 que forman el Cuestionario de Evaluación de Satisfacción del Profesorado de la Universidad de Granada.



Realización profesional: hablar de este factor “es referirse a una de las formas bajo las cuales el hombre se realiza a sí mismo y alcanza la experiencia de su posición en el mundo” (Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 99). Este factor engloba tres aspectos principales: autorrealización, autoconcepto y autoestima y necesidad de estimación, los cuales serán explicados a continuación.

Autorrealización: La fuente de satisfacción que más se repite en todas las investigaciones es la contribución profesional a la construcción personal y al crecimiento del yo. Varios autores (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993), coinciden en considerar este factor como fuente de Satisfacción Laboral Docente denominándolo de distinta manera: compromiso intelectual, realización personal y profesional Orton, (1981), crecimiento intelectual Diener, (1985), compromiso pedagógico Asher, (1971). Según Fink y Hill, (1986), una gran cantidad de docentes sienten que crecen personalmente en la misma medida en que lo hacen sus alumnos.

Autoconcepto y autoestima: Continuando con Sáenz y Lorenzo, se puede decir que el concepto que el docente tiene de sí mismo y de su transformación dentro de la universidad, como parte del constructo realización del yo personal y profesional, es fuente de satisfacción o insatisfacción. Lafitte, (1991), corrobora dicho supuesto al considerar el desarrollo como un aumento de la satisfacción en la tarea profesional y perfeccionamiento de su competencia profesional y en el clima de trabajo. De acuerdo con Martínez y Montañés, 1981, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 102) la autoestima se puede definir como *“la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que siente hacia sí mismo. El hombre mira su propia imagen y al juzgar el grado de realización de su yo individual como persona, se evalúa positiva o negativamente”*.

Necesidad de estimación: El sentirse valorado personalmente surge de la capacidad del hombre de mirarse a sí mismo, de evaluar su realización personal y de la necesidad de valorarse y estar conforme con el nivel de autoconstrucción logrado. Cabe señalar que, el sentimiento del propio valor tiene que ver con el respeto que cada persona se tiene a sí mismo y con el juicio de los otros. En otras palabras, “la satisfacción en el trabajo es expresión no sólo de una vivencia subjetiva, sino que refleja

también la relación de la persona con su entorno y las interrelaciones sociales” Gordillo, (1988). Fernández, (1991), Moustakas, y Cooper, (1978), y además concuerdan en que la estimación social influye en la Satisfacción Laboral Docente. Este último encontró una relación significativa superior al 0.5 entre satisfacción y reconocimiento y apoyo social al trabajo docente y como esta satisfacción incidía en gran medida en el Rendimiento académico de los estudiantes (Citados en Sáenz y Lorenzo, 1993 p. 103).

Relación personal profesor-alumno: Los autores recién señalados mencionan algunos investigadores que se refieren a la importancia de este factor: Van Wagenen, (1966), cuyo argumento destaca en la enseñanza la necesidad del equilibrio mental, la adaptación personal y social, las relaciones entre profesores y alumnos y la personalidad estable, es decir, “madurez afectiva” con el objeto de lograr estabilidad emocional y satisfacción en sus relaciones sociales. El autor Medley, (1979) en sus estudios se refiere al profesor “eficaz” como el capaz de crear “un buen Clima de Aula”. Otro autor que ha investigado sobre la importancia de la relación profesor-alumno es Thongutai, (1980) quien estudió a través de las percepciones de los alumnos universitarios las cualidades del profesor eficaz y éstos mencionaron como aspectos más relevantes los relacionados con la didáctica y los de tipo personal como ayuda docente y comprensión. Winteler, 1981, (también citado en Sáenz y Lorenzo, 1993), afirma que las relaciones profesor alumno y el interés que el docente muestra por ellos y por la enseñanza afecta fuertemente al Rendimiento académico y a la satisfacción de los estudiantes. Al respecto es importante señalar que las investigaciones realizadas sobre docencia universitaria plantean algunos componentes del Clima Social de Aula, en el cual la relación profesor-alumno cobra especial relevancia.

Relación personal con los pares (compañeros): Al respecto Newell y Spear, 1983, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993), argumentan que la gratificación intrínseca implícita en la docencia, el intercambio intelectual con los colegas, la necesidad de relación interpersonal, etc. es la razón por la cual las personas escogen la docencia universitaria. En relación a la dimensión recién mencionada Sáenz y Lorenzo, señalan que las corrientes organizacionales como el modelo de “relaciones humanas” (Mayo, Lewin), las “estructuralistas” (MacGregor, Argyris, Maslow, Herzberg) y las de “desarrollo organizacional” (Chiavenato, 1987-1988; Burke, 1988; Escudero, 1990,

1991, 1992) se refieren a la importancia de los recursos humanos y a la satisfacción personal en el logro de eficacia en las organizaciones. Stoner, 1987, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993), hace notar la convergencia de todas las corrientes ya señaladas especialmente en las tres cuestiones de gran importancia que a continuación se anuncian: 1) Uno de los objetivos relevantes actualmente de la vida de una organización es la autorrealización de las personas, preocupándose de la satisfacción de necesidades y aspiraciones humanas. 2) Mejorar la “salud” de la organización a través de la toma de conciencia y desarrollo de los sentimientos del recurso humano. 3) No menos importante para la “salud” de la organización a largo plazo es la equiparación del poder.

Podemos señalar, en definitiva, que para la renovación y mejora de una organización, los recursos humanos son los elementos más determinantes. Sáenz, “et al” (1993) destaca aportes de autores como Cummings y Schwab, (1985); Weinert, Blake y Mouton, (1986); Bordeleau, Bronfenbreinner, Byars y Rue, (1987); Chiavenato, Strauss Sayles, Werther y Davis, (1988), los cuales señalan, que el factor humano, el compromiso con el trabajo, la motivación hacia la innovación de las personas que componen la comunidad educativa de una institución, el clima que se haya creado, conforman elementos esenciales para el desarrollo innovador de las instituciones educativas. Contrariamente a lo recién señalado, se puede decir que los conocimientos y las aptitudes de los empleados de una empresa han sido los recursos peor explotados.

Una empresa moderna con gestión de calidad se preocupa especialmente de que sus empleados desarrollen al máximo sus potencialidades y de que mantengan un gran interés por el trabajo bien hecho lo cual en definitiva es la calidad, Panera, 1991, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993). Siguiendo con estos dos últimos autores se puede decir que hay consenso en la importancia de los recursos humanos, pero existen pocas investigaciones que aborden la satisfacción del profesorado o que mencionen dicho factor como elemento influyente en la calidad educativa universitaria. Mc Laughin, (1988); Gordillo, (1988); Fernández P, (1989); Fernández F, (1991), (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993), investigaron sobre el tema y descubrieron insatisfacción de los profesores ante su práctica docente. Algunas de las causas de esta insatisfacción laboral docente, que dejaron al descubierto las investigaciones son: las múltiples y diversas actividades con poca disposición de medios, el poco reconocimiento de su trabajo, la

politización, la burocratización, la carencia de metas y objetivos, la vida académica rutinaria y la poca participación en las decisiones que afectan a su labor. Ante esta situación, los profesores no pueden sentirse motivados y sienten que no avanzan profesionalmente.

Estructura organizativa: En las universidades este factor se refiere fundamentalmente a tres aspectos; a los Departamentos, Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias e Institutos. Respecto del Departamento, se trata de un órgano básico en el que interactúan sujetos que desempeñan ciertas funciones, con el objetivo de “organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento”. Además quedan constituidos por “áreas de conocimiento científico, técnico o artístico y agruparán a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas” Sáenz y Lorenzo, (1993, p. 204). El mismo autor en la p. 288 al hablar de la universidad como estructura organizativa, hace referencia al Clima Organizacional considerándolo como “procesos de percepción subjetiva de los miembros respecto de la realidad de la organización”.

Perspectiva sociolaboral: Autores como Gordillo, 1988, Knox, 1956 y Vandervert, 1968, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 325-326), se refieren a este factor relacionado con la Satisfacción Laboral Docente. Gordillo, (1988), habla de dos dimensiones que se observan en la satisfacción profesional: la dimensión personal y la social. La primera se refiere a lo satisfactorio del trabajo desde un punto de vista individual, más que el estar situado en un alto nivel de profesiones. La segunda se refiere a la dimensión social que la constituyen las relaciones con el entorno y las interrelaciones sociales.

Knox, (1956), encontró en su investigación referida a la influencia de factores sociales en el éxito docente, que existe “una positiva relación entre la eficacia del profesor y la gente que constituye su comunidad”. Por último Vandervert, (1968) plantea en su “teoría de la congruencia persona-ambiente” algo muy parecido a lo expuesto por Knox, al afirmar que “la satisfacción de la persona es función de la congruencia entre sus necesidades y las exigencias o expectativas características de un medio determinado”. Una de las consecuencias de la teoría de Vandervert, es que invalida el modelo de evaluación docente que considera las encuestas realizada a los estudiantes

respecto a lo que es una enseñanza de calidad y un buen profesor, ya que ambas dependen de lo que el “medio” pide al docente y a la enseñanza. Por lo tanto se reclama: “El conocimiento del contexto social en que se ejerce la docencia. Es preciso conocer el valor que para la sociedad tiene la cultura, el conocimiento, la enseñanza, el saber. En definitiva ¿que significa ser profesor en esa sociedad?” Guerra, 1991, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 326).

Investigación: Constituye uno de los fines esenciales de la universidad. De acuerdo con docentes de la Universidad De La Frontera de Temuco 2004, es una de las funciones académicas de ésta que genera conocimiento y responde a problemas y oportunidades del desarrollo productivo, social y cultural. Sáenz y Lorenzo, (1993), argumentan que en definitiva, la investigación actualiza los contenidos de la enseñanza y los métodos de transmisión de la ciencia. Siguiendo con estos autores podemos señalar que: hay consenso en que la función investigadora es consustancial con la profesión del docente universitario ya que ésta es considerada de gran relevancia en el desarrollo tecnológico, base principal del desarrollo económico que posibilita el avance de la sociedad. Al respecto Valladares, “et al”, (1998) argumenta que este factor tiene que ver con la pertinencia, coherencia y eficiencia de los programas y procesos destinados a generar conocimientos y tecnologías. Es importante señalar que la docencia y la investigación conforman la justificación última de la universidad. En relación con lo recién expuesto Marsh, 1984, (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993 p. 364), plantea *“No hay evidencia de una relación negativa entre eficacia docente e investigadora, así como muchos estudios no han encontrado relación significativa entre ambas y unos pocos han hallado una débil correlación positiva”*.

Extensión: son muchos los autores que piensan que este factor es de suma importancia debido a que es imprescindible en el quehacer universitario. Este ámbito de la universidad pretende integrar y satisfacer las necesidades culturales, artísticas y de desarrollo personal a través de distintos cursos de extensión y recreación para la comunidad, (Universidad De La Frontera 2004).

Gestión: Tradicionalmente este concepto ha estado relacionado con lo empresarial, tiene que ver con el logro de eficiencia y eficacia productiva. Actualmente variadas transformaciones políticas, económicas, sociales, han llevado esta temática a las

instituciones educativas. En el concepto gestión escolar estarían involucradas las actividades que se realizan en las instituciones y de las cuales dependen los aprendizajes de calidad de los estudiantes. Además tiene que ver con todas las personas que laboran o reciben servicios en dichas instituciones. Siguiendo el pensamiento de Villa, (1992, p. 67) se puede decir que la gestión “se ocupa de la forma en que funciona el sistema. Incluye la coordinación de las subpartes, dirección y supervisión de las mismas, para asegurarles que el funcionamiento logra los objetivos especificados en línea con los procedimientos y políticas deseados”, (Valladares, Mendez, Arias, Duriez, Alarcón, 1998, p.9). Argumentan que el factor “Gestión institucional se refiere a la coherencia, eficiencia e integridad de la administración, organización, cultura organizacional y gobierno de la institución”.

Relaciones con el medio: De acuerdo con el pensamiento de Luhmann, (1998), en su descripción y análisis de la sociedad como un sistema de comunicaciones que opera en diferentes niveles de complejidad con su entorno o (medio), se puede decir que éste determina la funcionalidad del sistema y los distintos acoplamientos estructurales que se pueden dar entre ellos. Específicamente a nivel universitario hay consenso entre los estudiosos respecto a la innegable importancia que tiene esta dimensión Relaciones con el medio, en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que posibilita un currículo más pertinente, es decir, más acorde con la realidad, planes y programas de estudio más vitalizados, lo que sin lugar a dudas produce profesionales con mayor conocimiento tanto de su medio como con los problemas de su profesión.

Entre los investigadores que en gran medida coinciden con los factores de Satisfacción Laboral Docente estudiados por Sáenz y Lorenzo, (1993), están Hean y Garret, (2001), quienes realizaron un estudio titulado “Sources Of Job Satisfaction In Science Secondary School Teachers In Chile”. Cabe señalar que dichos autores destacan además otros factores resultantes de su investigación en Chile: género, tipo de administración, edad y experiencia. Asimismo, está el Centro Nacional de Estadística para la Educación de Estados Unidos, el cual en 1997 realizó una investigación sobre las condiciones laborales, las características y recompensas docentes, clasificando los factores en intrínsecos y extrínsecos, lo cual apunta en gran medida a lo planteado por Herzberg, (1959) en su Teoría de Motivación-Higiene.

1.1.7 Medición de la Satisfacción Laboral Docente.

Luego de revisar el concepto de Satisfacción Laboral Docente y algunas teorías y factores al respecto, corresponde hacer un análisis relacionado con la medición de dicho constructo. Sáenz y Lorenzo, (1993 p. 23), mencionan a los autores Stevens, (1959) y Touron, (1989), el primero señala que medir es “asignar números a objetos y acontecimientos de acuerdo con reglas bien especificadas”. Esta definición nos lleva a pensar en la significación de lo medido, es decir, de acuerdo con Touron, (1989) a “reducir la distancia que de ordinario media entre el número y lo que suponemos que éste representa”.

Para poder medir el constructo Satisfacción Laboral Docente se hace necesario reflexionar sobre su naturaleza. De esta manera podemos decir que su conceptualización es muy variada; algunos autores enfatizan aspectos emocionales, otros motivacionales, cognitivos, evaluativos, etc. Siguiendo con Sáenz, este problema de conceptualización, ocasiona serias dificultades teóricas y prácticas, pues complica la identificación del constructo y, por ende, posibilita la confusión del constructo con su definición operacional. Por su parte Crites, 1974, (citado en Rojas, 1995), se refiere a la evolución que ha sufrido la forma de medir el constructo en estudio diciendo, que la gran mayoría de las investigaciones iniciales en estas materias señalan que el trabajador productivo es un trabajador satisfecho. Más tarde, se ha concluido que no necesariamente la productividad se relaciona con la satisfacción. Como ya hemos visto en nuestra revisión bibliográfica, cada autor clasifica los componentes o factores de la Satisfacción Laboral Docente de acuerdo con lo que considera relevante.

Actualmente, los modernos sistemas de investigación a través de computadores y otras tecnologías, han hecho posible la depuración de escalas e instrumentos destinados a la medición de la variable Satisfacción Laboral Docente.

Conocer el grado de satisfacción que logra un docente en su trabajo es muy importante tanto desde el punto de vista social, medición subjetiva, como económico, medición objetiva. Respecto de lo social, se puede señalar que es relevante porque permite conocer la adaptación del hombre al trabajo y su integración al grupo. En relación con el aspecto económico, se destaca la productividad del trabajador, su

creatividad y responsabilidad individual en la institución educativa. La medición subjetiva responde a varios factores individuales como el estado de ánimo del trabajador. Dentro de este tipo de medida están las globales y las parciales: las globales se realizan considerando la situación del trabajador en la empresa, de esta manera, se conocerá la opinión general del trabajador respecto de la organización, sus políticas, normas y reglamentos, entre otros, se puede llevar a cabo de dos maneras: a través de las respuestas a cuestionarios con respuestas cerradas y por medio del relato de las experiencias vividas en su trabajo, sea éste oral o escrito. Otro tipo de medición es la parcial, que se hace mediante cuestionarios referidos a aspectos particulares como satisfacción por pertenecer a la empresa, estatus, el trabajo en sí mismo, pertenencia a ciertos grupos, etc. Crites, 1974, (citado en Rojas, 1995). Continuando con dicho autor, vemos que respecto a la medición objetiva, ésta considera ciertos índices que muestran el grado en que se presenta la satisfacción en el trabajador, en este caso, el docente. Ejemplos de estos índices son: absentismo, detenciones en el trabajo, quejas, recriminaciones, accidentes, desordenes, huelgas, etc. Cabe señalar que no siempre la presencia de algunos de estos índices es causa directa de satisfacción o insatisfacción.

Fleishman, 1976, (citado en Rojas, 1995), argumenta que los requisitos necesarios para generar una medida útil de la satisfacción en el trabajo son, por ejemplo, que la medida sea aplicada y calificada en forma sencilla, esta calificación debe indicar numerosos aspectos diferenciales de la satisfacción en el trabajo. Para la realización de un estudio a fondo sobre la actividad laboral resulta inadecuada una medida de la satisfacción general (global), sin embargo, presta utilidad para algunos fines. Además, la escala de medición no debe tener predisposiciones evidentes con el objetivo de evitar que las personas que están de acuerdo con todo obtengan calificaciones artificialmente elevadas. Finalmente, se debe considerar el marco de referencia del entrevistado al construir y calificar la medida.

Es importante señalar que respecto al problema de la medición de la Satisfacción Laboral Docente el autor Marín, 1981, (citado en Zubieta y Susinos 1992), describe tres métodos para estudiar los componentes de la satisfacción denominados “método directo”, “método indirecto” y “método comparativo”. Cuando se utiliza el método directo se pregunta sobre cuatro dimensiones de la satisfacción: tarea, pertenencia a la

organización, sueldo, características profesionales y el grupo de trabajo. El método indirecto pide a los entrevistados que relaten situaciones en las que se han encontrado especialmente satisfechos o insatisfechos en su trabajo. Finalmente, el método comparativo analiza la satisfacción comparando tres grupos de variables: profesiones, características individuales y sectores de organización.

Sáenz y Lorenzo, (1993), son dos de los principales autores que intentan evaluar la Satisfacción Laboral Docente. Dichos autores y su equipo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España, elaboraron un instrumento inédito construido desde su propia realidad académica; sin embargo, coincide con varios otros investigadores del tema y sus respectivos cuestionarios en cuanto a sus variables o factores de satisfacción, lo cual es un indicador de su validez interna. Este instrumento se denomina Cuestionario para la Evaluación de la Satisfacción del Profesorado (CESP) y fue adaptado a la idiosincrasia cultural chilena, con el nombre de SALDU, como se señaló anteriormente, el cual fue aplicado a los docentes de las universidades y carreras estudiadas; en dicho cuestionario no se conservaron las mismas dimensiones ni el mismo orden entre ellas que presenta el CESP, el cual consultó en su estructura seis dimensiones y 91 ítems valorados en una escala likert de 5 grados las que se explican a continuación: Docencia (16 ítems específicos)-Realización profesional (12 ítems específicos).- Relaciones personales (con 2 ámbitos: Con los alumnos 6 ítems específicos y Con los compañeros: 7 ítems específicos) - Estructura organizativa (con 3 subdivisiones: El departamento 10 ítems específicos; El Centro Docente: 6 ítems específicos y la Universidad como organización con 10 ítems específicos). - Perspectiva sociolaboral del profesorado (7 ítems específicos)-Investigación (7 ítems específicos). Cada dimensión termina con un ítem general. El cuestionario agrega un ítem referido a otras causas de satisfacción insatisfacción. Finalmente, plantea una pregunta resumen del nivel de satisfacción del encuestado. Es importante señalar, que la primera versión del instrumento de medida fue revisada en forma rigurosa por 22 profesores seleccionados por su prestigio profesional, de Facultades y Escuelas Universitarias. Las sugerencias realizadas por ellos obligaron a redactar nuevamente algunos ítems y a añadir 17 más a los 74 originales.

1.2 Clima Social De Aula.

Al referirnos al Clima social de aula se tiene que considerar la enseñanza, que de acuerdo con Medina, (1989) es una actividad socio – comunicativa, que tiene como objetivo aplicar y desarrollar eficazmente el currículum. En esta actividad se produce la relación profesor – alumno caracterizada principalmente por: a) la actividad socio – interactiva y b) la de desarrollo intelectual. Al respecto Shulman, 1986, (citado en Medina, 1989), argumenta que el profesor deberá tomar decisiones, establecer un clima de confianza y abierto que facilite el aprendizaje de los alumnos, teniendo presente que es en el aula donde tienen lugar diferentes sucesos íntercomunicativos. Es en este contexto formativo e instruccional donde los docentes realizan su labor científica, cultural, experiencial, social y, por sobre todo, humana.

Algunos estudios de Ambiente de Aula han señalado que éste puede ser predictivo del aprendizaje de los alumnos, entre ellos están los de Haertel, Walberg y Haertel, 1981, (citados en Villar, 1992), quienes llevaron a cabo una investigación en donde encontraron que el rendimiento del estudiante aumentaba en las clases en que éstos percibían tener mayor satisfacción, coherencia y dirección de la meta y buena organización, en la misma línea está Fraser (1986).

El ambiente, clima o entorno de una Clase es uno de los temas que van adquiriendo fuerza en las investigaciones referidas a la enseñanza. Los trabajos de Walberg ya citado anteriormente, y especialmente Fraser, se han preocupado del desarrollo de instrumentos con el objeto de conocer y analizar lo que los profesores y estudiantes perciben en relación con el Ambiente o Clima de Clase (Fraser, 1986). También es interesante mencionar a Nielsen y Kira, 1974, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), quienes distinguen dos métodos para la estimación del Clima Social del aula: los sistemas de observación y el método de cuestionarios. El primero se refiere a formas de observar y clasificar el comportamiento del maestro, de los alumnos y cómo estos interactúan en el aula. El segundo método de cuestionarios, permite registrar lo que el respondiente emite, en relación con lo que ocurre a su alrededor. Moyano, 1985, (citado en Cannobio y San Martín, 1989), señala que lo adecuado sería emplear ambos métodos para recoger información que se puede complementar para obtener una idea

del comportamiento, pero agrega que gran número de estudios con relación al clima utilizan este segundo método, ya que puede ser validado con más facilidad, por ser más simple y económico que los de observación directa. Al respecto es importante señalar que los cuestionarios como método presentan algunas limitaciones en relación a las dimensiones. Kaye, Trickett y Quinlan, 1976, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), sugieren que los cuestionarios debieran considerar en su uso las dimensiones específicas que se pretende medir.

1.2.1 Concepto de Ambiente o Clima

La palabra clima o ambiente ha sido usada de modo general y con cierta imprecisión para describir la “sensación” o “la atmósfera” de las organizaciones, como la universidad (Oyanguren, 2000, p 17). De acuerdo con Forteza, 1981, (citado en Valle, Gómez y Egido, 1987), desde un punto de vista psicológico, el ambiente puede considerarse como el conjunto total de estímulos que afectan al individuo. Por tanto toma en cuenta una serie de hechos y circunstancias de distinta naturaleza: física y geográfica, biológica y fisiológica, social y cultural. Como vemos, resulta difícil definir el concepto de Clima, al igual que el de Satisfacción, porque abarcan demasiados aspectos. Sin embargo, Oyanguren, (2000), delimita el concepto de Clima o Ambiente atribuyéndole, ciertas características, las que a continuación se presentan:

- Es un concepto sintético (como personalidad), reúne en sí mismo una variada gama de situaciones, conceptos, etc.
- Es una configuración particular con situaciones variables.
- Tiene una connotación de continuidad, pero no tan durable como el concepto de cultura.
- Se determina en forma importante por características, conductas, actitudes expectativas de las personas, en realidades sociológicas culturales.
- Está en la cabeza del actor y observador, aunque no necesariamente en forma consciente, pero se basa en características de realidad externa.
- Es capaz de ser compartido (como consenso) por varias personas en una situación determinada.

- Puede o no ser capaz de describirse con palabras, aunque puede ser capaz de especificación en términos de respuesta.
- Tiene consecuencias conductuales, potenciales (disposición). Es un determinante indirecto de la conducta, así actúa sobre actitudes, expectativas, estados de conciencia.
- No puede ser una ilusión común, ya que debe estar verídicamente basado en la realidad externa.

Una serie de autores que han estudiado el constructo Fraser, (1997) ; Walberg, 1984; Moos, 1979, (citados en Fernández, 2002), afirman que para contar con un buen clima se debe poner atención en las relaciones humanas que se dan dentro de una organización social y en la forma en que se estructuran y realizan tareas específicas en esa organización. Por lo tanto, siguiendo el pensamiento de Fernández y Asensio, (1989); Valle, Gómez y Egado, (1987), se puede señalar que el estudio del ambiente o clima resulta útil para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula, pues la conducta humana y, más específicamente, el rendimiento escolar dependen de la interacción de éste con las características personales individuales. Un gran número de investigaciones demuestran los efectos de los ambientes sobre la conducta. A continuación se presenta el pensamiento de varios autores (citados en Cannobio y San Martín, 1989), entre ellos están Barker y Gumps, (1964); Kelly, (1967) quienes argumentan que las variables situacionales se relacionan significativamente con las variables de conducta; como así mismo Lewin, quien ya afirmaba en (1935), que la conducta es una función de la situación total y que ésta debe considerar interacciones entre personas y ambiente. También es importante mencionar a Bowers, (1973), que sostiene que la percepción de la situación que el individuo tiene, es la determinante mayor en la conducta y no necesariamente características del ambiente en sí mismo como afirman Endler y Magnuson, (1976). Según Moos, el individuo no sería un agente pasivo para las fuerzas ambientales, por el contrario sería un agente activo en un proceso continuo persona-situación. Si bien es cierto que las personas buscan y también evitan algunas situaciones, éstas son influenciadas por la situación, pero también la influyen y la cambian. Moyano, 1988, también citado en Cannobio y San Martín, (1989), estima que el ambiente no tiene significación en referencia a la existencia de un sujeto, es él quien le da significaciones al aprehenderlo. Asimismo Zabalza, (1996) señala algunos de

los aspectos del clima que en distintas investigaciones han sido asociados al Rendimiento académico de los alumnos, entre ellos están: el estilo de dirección, la normativa de la organización, la libertad de los profesores para innovar, conductas de confirmación y apoyo por parte de la organización, percepción de los individuos de que la institución se preocupa más de los recursos humanos que de los económicos. Continuando con Zabalza, vemos que Likert, (1972), ya había encontrado que elementos básicos del clima como cordialidad colegial y relaciones jerárquicas están asociados con el Rendimiento académico.

1.2.2 Tipos de Ambiente o Clima.

Al hablar de tipos de ambiente o clima nos estamos refiriendo a los contenidos temáticos del clima, esto es, clima organizativo, clima psicológico, clima social, clima emocional y clima académico, que corresponden a las denominaciones más repetidas en relación a este concepto. Estos tipos de clima serán descritos brevemente a continuación:

Clima organizativo: Se refiere a las características materiales y funcionales de la organización en cuanto tal, a la administración de la escuela. Incluye normas formales e informales, valores y las conductas vinculadas a ellos. Tiene que ver con la gestión administrativa y el cumplimiento de las metas encomendadas. Thomas, (1976, p. 444) señala que uno de los primeros autores que se preocupó del constructo de “clima” organizacional fue Cornell, (1955), definiéndolo como: (...) *“una delicada mezcla de interpretaciones (o percepciones como la llamaría un psicólogo social) por personas en la organización de sus trabajos, o roles en las relaciones con otros, y sus interpretaciones de roles de otros en la organización”*. Como vemos el clima aparece como un componente complejo de las organizaciones e instituciones, fenómeno del cual Halpin y Croft, (1963), enfatizan dicha complejidad en su comparación con la personalidad, al argumentar tales autores que: “El clima organizacional puede ser explicado como la “personalidad” organizacional del colegio; figurativamente, “personalidad” es al individuo lo que el “clima” es a la organización” (citados en Thomas, 1976, p. 445). Dichos autores contribuyeron de un modo significativo a profundizar la idea de clima organizacional con la creación del “Cuestionario de

Descripción del Clima Organizacional” (OCDQ) referido, en gran parte, a estudiar la conducta de los líderes de una organización y de su influencia en el medio laboral.

López, (1989), señala que son muchos los investigadores, especialmente del campo de la educación, que se han preocupado del constructo “clima o ambiente organizativo” con el fin de dar cuenta de lo que ocurre al interior de las escuelas. Al respecto dice que en la comunidad científica existe el convencimiento que el modelo burocrático no explica claramente la naturaleza de estas organizaciones educativas. Así tenemos que dicho modelo entiende principalmente a las organizaciones como “estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación; la conducta organizativa tiene como referente fundamental una serie de metas y objetivos conocidos y compartidos por todos sus miembros y está caracterizadas por altas cotas de racionalidad y predictibilidad” Firestone y Herriot, 1982, (citados en López, 1989, p. 237). Además de este modelo han emergidos otros que tienen gran riqueza simbólica y de significación y que otorgan mayor atención a las relaciones informales que existen en las organizaciones especialmente en las educativas. Estos modelos se ubican dentro del paradigma “interpretativo-simbólico”, y han caracterizado las organizaciones educativas, donde las unidades básicas (escuela, profesores) realizan su labor en forma relativamente independiente; la estructura pasa a ser un componente secundario y en cambio adquieren valor las relaciones informales: comunicación, socialización de las personas, grupos como la cultura o el clima organizativo Allison, 1983, (citado en López, 1989). Thomas, (1976), señala que los centros escolares funcionan como “organizaciones formales”, esto es, tienen una conformación exclusiva, con propósitos vagamente expresados y con una estructura específica. Además, la presencia de valores propios transmitidos a las nuevas generaciones le dan una característica especial a cada organización. *“En este sentido, el clima y la cultura reflejan tanto las normas como los valores de la organización y la estructura formal, tanto como la reinterpretación que de ésta se hace desde la estructura informal”*(Thomas, 1976 p.444).

Otro autor que ha investigado en relación con el clima en las organizaciones es Weinert, 1981, (citado en Zabalza, 1996), quien identifica 3 líneas de pensamiento: la “objetiva”, la “subjetiva” y la “individual”. Zabalza, sigue la línea de pensamiento de

Weinert, ordenando las conceptualizaciones que plantean distintos autores sobre el clima. Entre ellos están Forehand y Gilmer, (1964), quienes ofrecen una visión “objetiva” del clima, según la cual éste “es el conjunto de características objetivas de la organización, perdurables y en cierto modo medibles, que distinguen una entidad de otra” El “clima” desde una visión “subjetiva”, pero “colectiva” “viene a ser algo así como la percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores” (Zabalza, 1996, p. 270). Según este autor comparten esta visión Jorde – Bloom, (1987); Valenzuela y Onetto, (1983); Poole, (1985); Brokover y Erikson, (1975) entre otros.

Una tercera visión identifica el “sentido subjetivo, pero individual del “clima”. De este enfoque participan, según Zabalza, (1996), Naylor, (1979); Joyce y Slocum, (1982), etc. Estos tres enfoques muestran concepciones muy distintas de la naturaleza y significado del clima, pero que se pueden integrar entre sí. Coincidirían en que el clima de una organización es a) influido por elementos “objetivos”, ya sean estructurales, personales o funcionales; b) se construye subjetivamente, es un constructo en el cual las personas dan sentido a las condiciones objetivas y c) el clima influye en las conductas personales y sociales, de donde derivan normas y visiones de futuro.

En una concepción altamente integradora, Zabalza, (1996) cita a Hoy y Clover, (1986), quienes proponen una visión del “clima”, cuyos rasgos son: Una cualidad más o menos constante del ambiente escolar, influida por componentes variados de la estructura organizacional ejemplo estilo de liderazgo, fundamentada en ideas colectivas que modifica, en cierta medida, el comportamiento de los componentes de una organización. Como vemos los autores difieren mucho en cuanto a los componentes que consideran en el “clima”.

Presentados los tres enfoques precedentes (perspectiva objetiva, perspectiva de la subjetividad compartida y perspectiva de la subjetividad individual), cada autor presta una especial atención a aquellas dimensiones que están más acordes con su particular visión. Una de las posibilidades para solucionar esta problemática es usar dos tipos de estructuras clasificatorias: Zabalza, (1996, p. 274), señala que “Los niveles sobre los que se aplica-analiza la idea de “clima”: el nivel organizativo (tratando de recoger el “clima” de la institución en su conjunto) el clima de las clases (como sectores concretos y

especializados del conjunto de la organización)”. Respecto al clima institucional Rodríguez,(2004), argumenta que éste tiene un carácter globalizador y multidimensional influyendo en él variables de estructura organizativa, forma y tamaño de la organización, tipo de liderazgo, característica de las personas (docentes, discentes) así como otras que tienen que ver con el rendimiento de la institución. El clima institucional tiene un carácter más estable en el tiempo y evoluciona lentamente aunque las condiciones no sean favorables. En general se puede decir que representa la personalidad de una organización como ya se ha señalado anteriormente. También es importante destacar que en las instituciones se pueden distinguir microclimas o subclimas.

El clima de clase en cambio por ser una unidad que funciona dentro de la institución está influida por variables específicas de proceso, que actúan dentro de la institución produciéndose interacción entre las características y conductas de los actores principales esto es docente y discente. Así se puede observar, que en el clima de aula existen ciertas dinámicas que les dan un tono diferente a la clase, si se cambian los elementos y condiciones. Continuando con los diferentes tipos de ambiente o clima a continuación se hace referencia a:

- Clima psicológico: Zabalza, (1996, p. 283), habla de este tipo de clima y lo define, basándose en James y Jones, (1974), como *“los procesos psicológicos a través de los cuales el individuo traduce la interacción entre atributos organizacionales percibidos y características individuales, en un conjunto de expectativas, actividades, conductas, etc.”* Continuando con Zabalza, (p. 283) es importante mencionar a Ekvall, quien argumenta que el clima psicológico es un atributo individual que se relaciona con la satisfacción, pues se trata de *“la percepción y descripción que un individuo hace de una situación organizacional, mientras que la satisfacción laboral se define como su reacción afectiva a ésta, sus actitudes y sentimientos sobre su trabajo y su situación laboral”*. Como vemos en el clima psicológico confluye todo un conjunto de factores: colectivos, individuales, objetivos, subjetivos; las actividades realizadas, las redes de comunicación, metas, normas, creencias, valores, poder y factores ligados al proceso perceptivo.
- Clima emocional: Comprende la dimensión afectiva de las relaciones. Sus contenidos son las expresiones de afecto, conductas de apoyo, estímulos positivos o negativos (y en especial de alabanza). Este tipo de clima aparece como elemento básico del clima de

clase, pues según Zabalza, (1996), muchos investigadores han descubierto su relevancia al delimitar el ámbito del clima que pretenden abordar. Al respecto se puede señalar que el factor afectivo es muy importante en las instituciones de tipo educativo y organizaciones de tipo laboral. McGregor, 1960, (citado en Zabalza, 1996, p.284), señala: “el clima es más significativo que el tipo de liderazgo o el estilo personal del superior. El jefe puede ser autoritario o democrático, cálido o extrovertido o distante y reservado, fácil o terco, pero todas estas características personales son menos importante que sus actitudes profundas a las que sus subordinados responden...”

▪ Clima académico: Zabalza, (1996), presenta a continuación algunos autores importantes en este tipo de clima. Holmes, (1965), lo relaciona con la forma e intensidad en que el docente y el discente comparten y refuerzan valores académicos y actitudes. Al respecto, Zabalza, opina que el concepto de “cultura institucional” cubre mejor este ámbito que el de “clima” académico. También argumenta que el tema de las expectativas, currículum y actividades relacionadas con el entorno, forman parte importante del clima escolar. Según McDill y Rigsby, (1973), la presión curricular es un poderoso factor que afecta a profesores y estudiantes impactando la dinámica de sus relaciones y actividades formativas. La presión curricular no sólo se da en la institución sino fuera de ella influyendo en gran medida en las relaciones y el rendimiento de los alumnos de la institución. Wynne, (1980), presenta esta característica de los estudios actuales como unos de los factores que influyen en el clima académico.

▪ Clima escolar o clima social escolar: Este tipo de clima se refiere a la percepción o sensación que las personas poseen de los distintos aspectos del ambiente en el que se desenvuelven habitualmente, o sea, la escuela. Se relaciona con la capacidad de las escuelas de retener a sus profesores y alumnos, con la satisfacción en la vida escolar y con la calidad de la educación. López, (1989 p. 243), destaca la definición de clima escolar dada por Álvarez y Zabalza, (1989), la que a continuación se presenta “*conjunto de características relativamente estables en el tiempo que nos permiten describir la vida de un colegio y diferenciarlo significativamente de otros: el clima como algo no estático sino que se transforma y evoluciona con el paso del tiempo para adaptarse tanto a las nuevas demandas del medio ambiente externo como a las presiones internas producidas por cambios en la situación de los miembros de la institución escolar*”.

Por otra parte Arón y Milicic, (1999, p. 26), argumentan que el estudiante en un clima escolar positivo se siente acompañado, seguro, querido y tranquilo, siente que lo que aprende es útil y significativo y, además, a la hora de aprender, cree que sus intereses y características personales han sido tomadas en cuenta. Respecto de un clima social negativo, señalan que produce estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. En relación a los factores que se relacionan con un clima social positivo estas autoras dicen que son los siguientes:

- “Un ambiente físico apropiado.
- Actividades variadas y entretenidas.
- Comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros.
- Capacidad de escucharse unos a otros.
- Capacidad de valorarse mutuamente.
- Personas sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, siendo capaces de dar apoyo emocional.
- Inteligencia emocional necesaria para resolver sus conflictos en forma no violenta.”

Las autoras argumentan que las experiencias individuales que se hayan tenido en cierta situación dentro de un clima escolar específico, influyen en las percepciones de las personas sobre éste, por lo tanto, no siempre todas las personas que pertenecen a un mismo curso o establecimiento educacional van a tener la misma opinión sobre el clima escolar. Arón y Milicic, (1999, p. 26), señalan: “Al hablar de clima escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la que tienen los profesores de su entorno laboral”. Ehman, 1980, citado por estas autoras, sostiene que el clima social relacionado con la escuela es una de las variables más efectivas en el desarrollo social y moral. Likert, 1961-1972, Ehman, 1980, (citados en Zabalza, 1996), hablan de dos tipos de clima social en la sala de clase, el cerrado y el abierto. Clima social cerrado es: aquel en que los docentes utilizan estrategias autoritarias, mantienen un control rígido del aula y del currículum, evitan tópicos controversiales y presentan perspectivas limitadas de estos temas. Este tipo de clima influye negativamente en la eficacia y en la participación de los alumnos. Clima social abierto: por el contrario, promueve los valores democráticos y la eficacia, alentando la participación.

Un clima social conveniente en una institución educativa, según Howard, Howell y Brainard, 1987, (citados en Arón y Milicic, 1999), debería satisfacer las necesidades humanas básicas que a continuación se describen:

- Necesidades fisiológicas: se relacionan con la infraestructura de la escuela, incluyendo iluminación, calefacción y condiciones de no hacinamiento.
- Necesidades de seguridad: referidas a la seguridad física en relación a peligros como incendios o terremotos y a la seguridad psicológica como abuso o acoso al interior del colegio o en el entorno de éste.
- Necesidades de aceptación y compañerismo: tienen que ver con la necesidad de establecer buenas relaciones interpersonales con otros estudiantes, con los profesores y los administrativos.
- Necesidad de logro y reconocimiento: por el trabajo y los esfuerzos realizados en la escuela.
- Necesidad de maximizar el propio potencial: tiene que ver con la necesidad de contar con condiciones que permitan obtener los objetivos de las personas en el mejor nivel que se pueda lograr.

Si lo miramos desde el punto de vista de los profesores, los factores que determinan el clima social escolar son:

Cuadro N° 5: tomado de Justiniano, Manzi y Morales, (citados en Arón y Milicic, 1999 p.28). Factores que determinan el clima social escolar, desde la perspectiva de los profesores.

“Condiciones económicas: que se refieren a	sueldos justos, ascensos, etc;
Estructura organizacional: que se refieren a	centralización o descentralización de los procesos administrativos;
Supervisión: que se refiere a si el	estilo de supervisión está orientado a la persona o a la tarea;
Características de los miembros: que se refieren a la	preparación de las personas que forman la institución, su edad y su género;
Proceso de comunicación: Que tiene que ver con la	multidireccionalidad, la fluidez y la oportunidad de los intercambios comunicacionales;
Proceso de toma de decisiones: que se refieren a las	estrategias que se usan para tomar decisiones, los sistemas de participación y de evaluación de las decisiones:
Políticas administrativas: que se refieren a las	políticas en relación a permisos e incentivos;
Técnicas de resolución de conflictos: Que se refieren a las	posibilidades de expresar los conflictos y al tipo de estrategias de resolución de conflictos usados en la institución, y
Normas: Que se refieren a la	existencia de un sistema de normas explícitas”.

Respecto a la relación profesor-alumno, es importante señalar que la percepción que los profesores tienen de la calidad de su relación con los estudiantes se ha asociado con el rendimiento escolar, el cumplimiento con las tareas escolares, los sentimientos de soledad, las conductas de evitación de la escuela en los alumnos, Birch y Ladd, 1997, (citados en Arón y Milicic, 1999). Cardemil, 1994 y Torres, 1991, también citados por

las autoras recién mencionadas, en sus investigaciones señalan, que hay diferencias por género respecto de la percepción y juicio que tienen los profesores en relación a alumnos y alumnas. Argumentan que las alumnas son más trabajadoras y cumplidoras y los alumnos son más creativos, más lógicos y tienen un abanico más grande de intereses; lo señalado anteriormente de acuerdo con el pensamiento de Cardemil y Torres puede incidir en el comportamiento de los alumnos o alumnas. Las autoras Arón y Milicic, señalan que desde la perspectiva de los estudiantes, el clima social escolar se relaciona con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar de evitar la deserción y el abandono de los discentes. Dichas autoras citan a Hodge, Smit y Hanson, 1990, quienes al estudiar los aspectos de la experiencia escolar, que tienen que ver con la autoestima de los alumnos hallaron, que además del Rendimiento académico, la percepción positiva del clima escolar por los estudiantes era el factor que estaba más relacionado con la autoestima.

1.2.3 Teorías sobre Ambiente o clima.

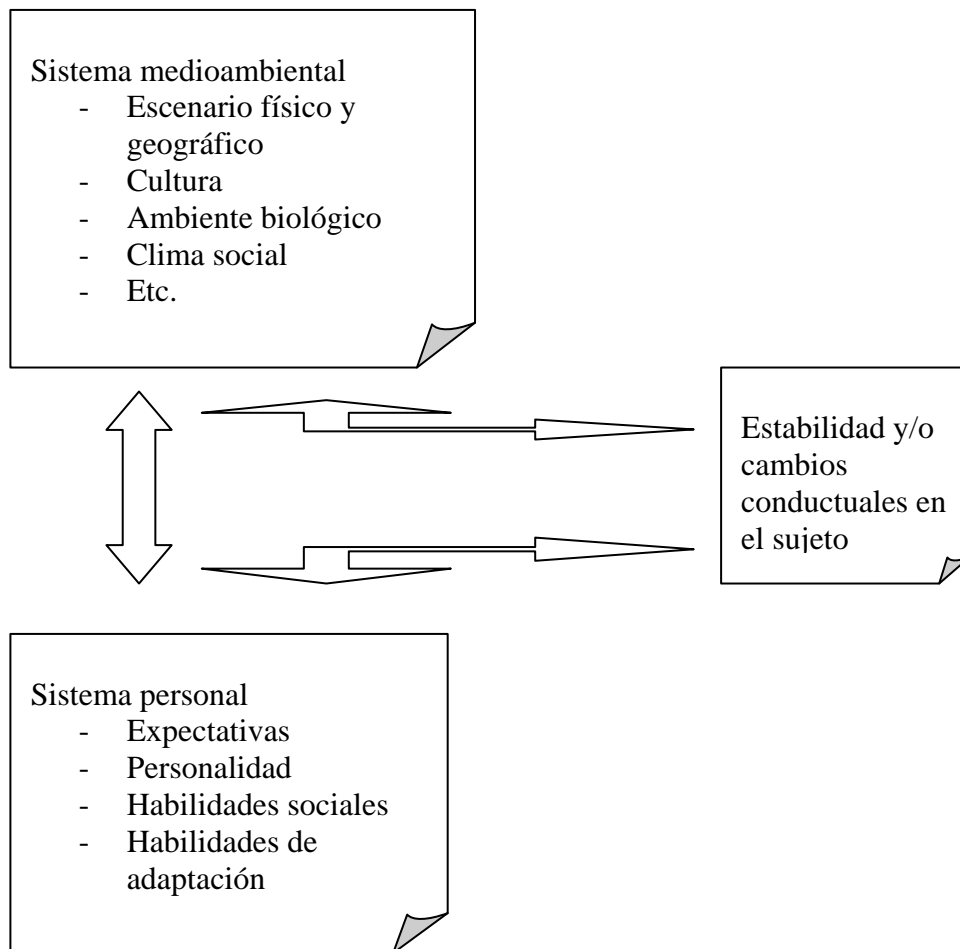
El constructo que hemos denominado clima o ambiente se aborda desde muy diversas corrientes teóricas, no pertenece exclusivamente a ninguna y ninguna a su vez lo excluye. Por consiguiente es un concepto que ha sido «enfocado» desde diversos ángulos. Ballesteros, 1987, (citado en Báez de la Fe, “et al”, 1992, p. 78), argumenta que: *“el ambiente, no cabe duda está conformado por complejos sistemas que pueden detectarse y diferenciarse factores físicos, biológicos, sociales, culturales y temporales. Así sea cual fuere la complejidad del contexto objeto de estudio, tras su definición y delimitación podrían ser enumerados y descritos los elementos que integran un contexto”*.

Kurt Lewin, (citado en Fernández, 2002), fue uno de los primeros investigadores que se dedicó a estudiar los ambientes o climas sociales en los que están insertos los seres humanos. Este psicólogo gestáltico señaló la importancia de considerar la conducta humana como el resultado de la interacción entre la persona y el medio ambiente que la rodea. En 1930, dicho autor propuso el concepto de “atmósfera psicológica” como una realidad empírica que puede influir en la conducta del individuo, considerándola una

variable fundamental en la relación sujeto-ambiente. Al respecto Bandura, 1976, (citado en Valle, “et al”, 1987, p.28), plantea que es “un modelo de determinación recíproca, en que la conducta, la persona y el ambiente, se determinan mutuamente en un bucle de interacciones”, en el cual el ambiente provoca ciertas conductas o cambios de variables personales en el sujeto al desempeñar un papel activo sobre éste. Estas modificaciones que se producen a su vez afectan al ambiente. Moos, 1979; Walberg, 1984 y Moyano, 1985, (citados en Fernández, 2002), iniciaron las primeras investigaciones sobre los climas sociales en los sistemas educativos en el cual se ha progresado notablemente estas tres últimas décadas, pues se ha observado una amplia gama de investigaciones y publicaciones al respecto Fraser, 1997, (citado en Fernández, 2002).

Cuadro N° 6 Tomado de Fernández, (2002 p. 20).

Interrelación del sistema medioambiental y sistema personal



Como vemos en este cuadro se presenta la influencia del proceso dinámico de interrelación persona-ambiente en la conducta humana. Se destaca la existencia de dos sistemas, el Medioambiental y el Personal, y sus variables y causalidades internas propias, que mantienen múltiples relaciones de influencia e interdependencia. Cada uno de los sistemas los explica Fernández, (2002) apoyado en varios autores que citaremos a continuación. El sistema medioambiental consiste en el conjunto de estímulos que afectan a una persona, tanto hechos como circunstancias de índole cultural, geográfica, social, física, biológica, etc., Valle, “et al”, (1987). En cuanto al Sistema Personal, se puede decir que se refiere al conjunto de características del individuo que son influenciadas por el medioambiente al ser proyectadas hacia él. Dentro de este tipo de características se encuentran las de personalidad, expectativas, habilidades sociales, etc. Moos, 1979, (citado en Fernández, 2002). Luego de analizar este modelo, Valle, “et al”, (1987) concluye, que para evaluar y entender la conducta de los seres humanos, se debe estudiar las características del ambiente en que están insertos. Una buena razón para que en este capítulo de la investigación se organice la evaluación del Sistema Medioambiental, con el objetivo de distinguir entre las características que favorecen o no el desarrollo de las personas.

Dentro de las teorías que hablan del sistema medioambiental de acuerdo con la literatura vemos que Fraser, 1997 y Moyano, 1985, (citados en Fernández, 2002), como asimismo Valle, “et al”, (1987); otorgan especial relevancia a los planteamientos “socio-ecológicos” de Moos, (1979), debido a la amplitud y diversidad de ambientes a los que han sido aplicados. Ya en el año 1979, dicho autor había llevado a cabo diez amplios estudios en ambientes sociales. Gracias a estos trabajos logró verificar y perfeccionar un modelo para evaluar medioambientes, el cual resume el gran número de variables del Sistema Medioambiental en cuatro grandes dominios:

- El contexto físico.
- Los factores organizacionales.
- Las características del grupo humano participante (edad, nivel socioeconómico, etnia, etc.).
- El clima social que ese grupo humano percibe.

Cada uno de estos dominios ya señalados puede influir directa o indirectamente en los individuos. Siguiendo con Moos, 1979 (citado en Fernández, 2002) el Clima social percibido es el mayor mediador de las influencias de los otros tres, es decir, el clima social en el que se mueven los estudiantes influye en sus actitudes, conducta, autoconcepto y la sensación de bienestar que sientan. Dicho autor cita algunos ejemplos que sirven de fundamento para este planteamiento. El primero de ellos se refiere al trabajo realizado por Myrick y Marx, (citado en Fernández, 2002), en una institución educativa. Estos investigadores demostraron cómo la planta arquitectónica de los colegios influye en los aspectos psicológicos y sociales de sus estudiantes, mediante el estudio de dos tipos de instituciones educativas: escuelas con sólo uno o dos edificios de aula principales y otras con muchos edificios de aula separados. En el primer tipo de colegio se constató que existía gran cohesión grupal entre los estudiantes, y en aquellas que contaban con muchos edificios se encontró una baja cohesión grupal entre sus alumnos. A partir de estos resultados, los investigadores concluyen que según un rasgo de contexto físico como la organización arquitectónica, las escuelas se podrían clasificar en cohesivas o aislantes, factores que corresponden al clima social percibido en aquellas instituciones. Un segundo ejemplo lo constituyen las investigaciones realizadas por Astin y Pace, (citado en Fernández, 2002), quienes independientemente descubrieron que factores organizacionales, como por ejemplo el tamaño de la institución, influyen en la conducta humana a través del tipo de ambiente social que ayudan a crear. Esto se pudo comprobar en grandes universidades observando menos sentido de cohesión y apoyo y de consideración y amabilidad que en las universidades más pequeñas. Por último Moos, 1979, (citado en Fernández, 2002, p. 24) se refiere a los estudios realizados por Brookover y otros, los cuales muestran los siguientes hallazgos que “variables propias del clima social, (en particular “sensación de futilidad académica”) mediaban, respecto del rendimiento, casi toda la influencia de la composición socioeconómica y racial del grupo específico de estudiantes”. Los investigadores concluyeron que un clima social positivo, facilita más un alto Rendimiento académico que el tipo de características del grupo humano que vive en él.

Fernández Ballesteros, 1897, (citado en Villa, 1992, p.78), es un teórico que analiza las teorías relacionadas con el clima social y las clasifica bajo cuatro enfoques

citando a varios autores:

a) “La psicología ecológica, que plantea el estudio de los escenarios de conducta a través del que se pretende estudiar los patrones de conducta que se dan en delimitados contextos naturales, dependientes por tanto, de las características físicas y sociales del ambiente en el que se producen.

b) Desde la ecología social, el interés se centra en un amplio grupo de variables físicas, sociales y psicosociales. De este modo se tiene en cuenta variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización, característica de los miembros del contexto, así como dimensiones psicosociales de grupos e instituciones. El concepto clave es el de «clima social», y sus objetivos son principalmente descriptivos y clarificativos.

c) El enfoque conductista o conductismo ecológico, tal como lo denomina Fdez.-Ballesteros, se centra sobre el análisis de las relaciones funcionales, entre el ambiente y la conducta. Este enfoque no se limita exclusivamente al estudio del comportamiento anormal y de las variables ambientales que lo mantienen o controlan, sino que, en los últimos años, está extendiendo sus presupuestos y metodología. Entre sus principales representantes puede citarse: Greene, (1981); Winner, (1981); Pelechano, (1981).

d) Finalmente el enfoque cognitivo-perceptivo: así denominado por Stokols (1978), parece ser el más desarrollado en psicología. Sus objetivos se centran en el estudio del ambiente perceptivo y a través de él, pretende llegar a una psicología-ambiental descriptiva y clasificatoria, Magnusson, 1981, (citados en Villa, 1992, p.78).”

Cabe destacar dos aspectos de esta variedad de enfoques:

1.La multiplicidad de variables que se usan para analizar el ambiente y 2) El enfoque metodológico utilizado para explicarlo.

1.2.4 Concepto de Ambiente o Clima Social de Aula.

Sin duda, hablar de Ambiente o Clima Social de Aula lleva a reflexionar sobre el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el profesor es un facilitador del logro de contenidos (conocimientos, actitudes, normas, valores), para que se produzcan las relaciones interpersonales y el proceso de interacción educativa. Dicha

interacción depende de dos tipos de factores recíprocos relacionados con el alumno y el profesor y los presentes en el entorno sociocultural.

En definitiva, la dimensión principal del Clima Social de Aula según Valle, “et al”, (1987, p. 284) es *“el contexto enseñanza-aprendizaje entendido como un proceso interactivo de relaciones interpersonales, tanto a nivel del alumno/profesor como entre iguales, que van a incidir muy directamente en la transmisión y adquisición de conocimientos y en todo el desarrollo cognitivo de los alumnos”*.

Bourdieu – Wacquant, 1995, (citados en Guzmán, 2002), presentan algunos lineamientos desde una perspectiva de campo socio-cultural que se refieren a que la interacción producida entre los actores socioculturales profesor y alumno en el aula, se articula sobre un espectro de tensiones, que van configurando su generación y articulación cotidiana. Dichas tensiones en el campo curricular no pueden ser consideradas como fuerzas antagónicas, muy por el contrario, se puede decir que de la relación dialéctica que hay entre éstas surge una interacción enriquecida fruto del aporte especialmente de los actores ya señalados anteriormente. Estudios realizados por Castells, (1994); Martínez Bonafé, 1995, (citados en Guzmán, 2002) indican que se van produciendo relaciones asimétricas entre las fuerzas de la Normatividad Pre-Estructurada sobre las fuerzas Emergentes; la primera tratando de imponerse sobre esta última y conformando una acción estratégica expresada en la planificación docente. Pero de todas maneras dependiendo de un contexto inmediato dichas interacciones tendrían una participación efectiva en la gestión curricular cotidiana. Durante años el enfoque teórico de la Normatividad Pre-Estructurada ha estado presente junto al referido a las Interacciones Emergentes que se producen en la sala de clases.

Las Interacciones Emergentes pueden favorecer el surgimiento de escenarios de autonomía del alumno dentro del campo curricular producto de su expresión espontánea. Dichas fuerzas es posible que trasciendan las de la Normatividad Pre - Estructurada y potencien espacios de autonomía, que el profesor puede integrar en el trabajo diario del currículo ayudando al desarrollo de sus asignaturas.

Varios son los autores que se preocupan de estudiar el Ambiente o Clima Social de Aula, entre ellos están: Fernández, “et al”, (1989); Báez de la Fe y Jiménez, (1992); Fernández, (2002); Medina, (1989); y Walberg, 1982 (citado en Báez de la Fe, “et al”

1992); Fraser, (1997); Walberg, (1984); Moos, (1979); Cassasus y Arancibia, 1997 (citados en Fernández, 2002. p. 8); Getzels y Thelen, 1960, (citados en Villar, 1992). A continuación se describen brevemente los enfoques de ellos. Respecto de esta materia se puede decir que el aula es un subsistema social, en el sentido en que queda inserta en una escuela que ofrece aportación cultural como contenido conceptual, actitudinal y procedimental. En este contexto necesidades y roles de las personas se relacionan estructurando un clima específico.

Por su parte Báez de la Fe y Jiménez, (1992), en relación con el ambiente de aprendizaje de la sala de clases señalan, que está constituido por la relación entre docente – discente y aspectos organizacionales, de motivación y psicosociales de la enseñanza. La clase es un lugar especializado, cotidiano, por eso su “clima” está conformado por gran cantidad de componentes afectivos (en lo que respecta a las relaciones interpersonales) y a aspectos instruccionales; de todos modos, se mantienen vigentes los componentes de comunicación y poder. En este “entorno”, el bagaje cultural individual, y las circunstancias personales adquiridas en el hogar tienen mucha importancia en la determinación del clima. De acuerdo con Fernández, (2002, p. 27), el Clima Social de Aula es; *“La percepción que poseen los alumnos de un curso, respecto del ambiente social que se da comúnmente en las clases de un profesor, en cuanto al tipo de relaciones interpersonales, orientación al propósito y sistemas de mantención y cambio que en ellas se presentan”*.

Medina, (1989), también se preocupa del ambiente de aula bajo la misma denominación “Clima Social de Aula”. Este término tiene su origen en las interacciones socio-afectivas que se producen entre profesor y alumno en las diferentes circunstancias en que se relacionan. La percepción que de los demás tiene cada integrante en el aula y el efecto mutuo de ésta conforman los fundamentos del Clima Social del Aula, Walberg, 1982, (citado en Villar, 1992), ordenó críticamente, la información de los ambientes de aprendizaje, otorgando especial importancia al “clima de clase”, entendido como la opinión del alumno sobre los aspectos psicosociales del grupo curso, que inciden en el aprendizaje.

Se puede decir que son muchas las investigaciones que presentan evidencias científicas sobre relaciones que existen entre el clima instruccional y el Rendimiento

académico de los alumnos universitarios, investigaciones a lo largo del tiempo han señalado que uno de los factores más importantes que influye psicológicamente en el aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades sociales es el Clima Social de la Clase así tenemos estudios de Fraser, (1997); Walberg, (1984); Moos, (1979). En el ámbito latinoamericano Cassasus y Arancibia, 1997, (citados en Fernández, 2002), quienes concuerdan con lo recién expuesto.

El aprendizaje, desde un punto de vista didáctico, es un proceso en el que participa especialmente el alumno y el profesor. En este binomio es indispensable no sólo conocer la estructura del aprendizaje, su naturaleza, leyes o teorías, sino la comunicación, la forma de aplicar contenidos (lógica o psicológicamente), los métodos de enseñanza, etc. Fernández, 1987, (citado en Villar, 1992) y Medina, (1989).

Es importante señalar que la mayoría de los investigadores en estas materias hacen distinción entre ambiente o clima de una universidad y el Ambiente Social de Aula señalando que el primero es más global considerando las relaciones que implica, que además de las relaciones entre profesores y alumnos, abarca las relaciones entre departamentos, administradores, directores, en general, de toda la comunidad educativa y su análisis toma en cuenta las percepciones de todos los miembros de la comunidad y de los profesores fundamentalmente. En cambio el Clima Social de Aula considera especialmente la relación profesor alumno y de éstos entre sí y su análisis se realiza tomando en cuenta principalmente la percepción de los alumnos. Así vemos que un clima de una institución universitaria no sería la suma de los ambientes de clases; pero no se puede negar la influencia del clima de una universidad en el Clima Social de Aula.

Algunas teorías de base psico-social relacionan las necesidades de las personas con variables estructurales de tipo social. Entre ellos según Villar, (1992), se encuentran los aportes de Getzels y Telen, (1960), con su Modelo de Clase como Sistema Social. Dicho tratado teórico señala que las necesidades personales y los roles interactúan para formar un clima de clase que permita estimar con anterioridad el comportamiento del grupo y del aprendizaje. Al referirnos al Clima Social de Aula y su incidencia en la conducta del estudiante es necesario considerar la investigación de Fraser y Fisher, 1982, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), que muestra efectos del ambiente psicosocial del aula en el aprendizaje de los discentes. Dicho estudio presenta muchas

variaciones en los resultados del aprendizaje de los alumnos, más allá de características atribuibles a ellos como habilidad general y desempeño.

En relación con un ambiente positivo para el aprendizaje, Alcalay y Antonijevich, 1987, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), señalan que el profesor es muy importante para crear dicho ambiente, el cual se relaciona con la autoestima académica del alumno influyendo sobre la motivación del aprendizaje. Filp, Cardemil, Espinola, 1986 y Flanders, 1967, Rodríguez, 1987, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), están de acuerdo que el profesor debe poseer la capacidad y habilidades para comunicarse y crear así un Clima Social de Aula que estimule el aprendizaje como así mismo que en el aula se deben tomar muy en cuenta las necesidades tanto del profesor como del alumno. Además exponen que un clima participativo o integral se correlaciona de forma positiva con un alto rendimiento.

Al respecto Roger, 1980, 1981, (citado en Cannobio y San Martín, 1989), indica como características de un ambiente de aula facilitador del aprendizaje, la comprensión empática, la autenticidad, la actitud innovadora y participativa en un clima de libertad responsable.

En el Ambiente Social de Aula, cobra especial relevancia el concepto de “necesidad” que guía y decide el camino que debe recorrer el individuo para el logro de una meta; junto a dicho concepto está otro concepto denominado “tensión”. “La tensión hará que el sujeto tenga por intención resolver su necesidad. Es el efecto de la necesidad y se puede cuantificar para prevenir científicamente la conducta”, Villar, (1992, p. 18).

1.2.5 Factores asociados al Ambiente o Clima Social de Aula.

Al referirnos a las “Teorías sobre Ambiente” señalamos que Moos, 1979 (citado en Fernández, 2002) en su Modelo Medioambiental plantea un sinnúmero de variables que influyen en el individuo y las clasifica en cuatro grandes dominios: contexto físico, características organizacionales, características del grupo humano y clima social percibido. La presente investigación sigue la línea de estas teorías al adoptar la clasificación que Villar, (1992), hace de los factores del Ambiente planteados por Moos,

(1979). La clasificación que este autor propone es la base para su cuestionario IACU (Inventario de Ambiente de Clases Universitarias) destinado a medir el Ambiente de Aula. Por lo tanto, también es fundamental para el presente estudio, pues se ha utilizado este instrumento para la recolección de los datos, sobre las percepciones de los estudiantes adaptándolo a la idiosincrasia cultural chilena. Dicho autor resume en los siguientes 7 factores o escalas, la multidimensionalidad del constructo Ambiente de aula ellos son: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clase. Dichos factores se describen a continuación.

▪ **Cohesión:** “Grado en que los estudiantes se conocen y son amigos entre sí” (Villar, 1992, p. 232). Respecto de este factor, Morales, (1999), propone algunas ideas que permitirían mejorar las relaciones entre los alumnos. Dentro de ellas están: Integración al grupo de alumnos marginales: está destinada a aquellos alumnos que poseen algún tipo de incompetencia social, que finalmente dificultan el aprendizaje. Entre las habilidades sociales que propone este autor para enseñar a los alumnos y ayudarlos a que no sean marginados están los trabajos grupales y las tareas cooperativas dentro del aula, que organiza el profesor para asegurarse de que los alumnos con problemas queden integrados e interactúen con el resto. Aprender a trabajar juntos: para que los trabajos en grupo tengan buenos resultados además deben ser evaluados y dejar espacio para la reflexión, los alumnos pueden aprender a escuchar, a colaborar, a entender y aceptar al otro. Reflexionar sobre nuestras propias actitudes y valores: en este ámbito más que enseñar, se debe pensar en dar estructura a situaciones de aprendizaje. Este aprendizaje exige recepción de información, oportunidad de disentir, verbalizar los propios sentimientos, escuchar a otros, reformular su pensamiento inicial, etc. Todo lo que requiere de comunicación y diálogo.

Otro autor que alude a la importancia de este factor es Beltrán, 1985 (citado en Valle, “et al”, 1987), al afirmar que el estudiante dentro de la sala de clases es producto de su interacción con los otros, en ningún caso se trata de un ser aislado, por lo tanto, si se desea comprender los problemas de aprendizaje de un individuo, se debe considerar, además de la relación profesor-alumno, las relaciones sociales dentro del aula.

▪ **Satisfacción:** “Registra el grado en que los estudiantes perciben la clase como amena, divertida, interesante; grado en que anhelan el comienzo de la clase y el grado de satisfacción y compensación que les produce su término” Villar, (1992, p. 232). Cuando los alumnos satisfacen sus necesidades en el aula, se motivan, se sienten contentos, por lo tanto, los profesores deben tener en cuenta estas necesidades, que no se refieren tan sólo a la aprobación de un ramo, sino que también son profundamente humanas. Según este planteamiento, los profesores tendrán conductas eficaces en la medida en que éstas sean las adecuadas para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos, Morales, 1999; Anderson y Walberg, 1982, (citados en Báez de la Fe, “et al”, 1992). Respecto de las dos escalas Cohesión y Satisfacción, los autores Haertel, G., Walberg y Haertel, E. citados en Villar, en sus investigaciones indican que se asocian positivamente con los resultados del aprendizaje.

▪ **Personalización:** “Grado en que se dan oportunidades al alumno para interactuar con el profesor y, preocupación por el bienestar personal del alumno” Villar, (1992, p. 232). Este factor encierra elementos como la comunicación con los alumnos, la expresión de afecto e interés por sus cosas, la sinceridad al felicitar a un alumno por sus logros, etc. Se debe crear una atmósfera de seguridad, de paz, para que los alumnos se sientan bien durante su labor estudiantil Deiro, 1995, (citado en Morales, 1999). Este último autor señala que los estudiantes deben sentir que pueden equivocarse y aprender de sus errores sin miedo ni angustia. Es importante señalar que Fraser y Kentorel, (1982) (citados en Polanco, 1994), encontraron relación entre algunas variables del ambiente escolar como tendencia a la innovación y variables del ambiente de clases como personalización.

▪ **Orientación a la tarea:** “Grado en que es importante completar y permanecer en la asignatura” Villar, (1992, p. 232). El profesor debe orientar adecuadamente al alumno en su estudio y aprendizaje, es decir, debe crear y comunicar una estructura que favorezca ambos procesos (Morales, 1999).

▪ **Innovación:** “Grado en que un profesor planifica actividades y técnicas nuevas, infrecuentes y variadas, y anima a los estudiantes a que programen, y a que piensen creativamente” Villar, (1992, p. 232). Al respecto, Moreno, (1995), señala que la innovación está relacionada principalmente con formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo, es decir, darle a un elemento ya conocido o utilizado en otros tiempos o

situaciones, la posibilidad de ser usado en nuevas circunstancias, con otros objetivos, en diversas combinaciones o formas de organización, etc. En el campo de la educación, se trata de un proceso complejo, que supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, cuya acción se lleva a cabo en un tiempo determinado, en el cual los acontecimientos no siempre presentan un orden preestablecido para lograr determinados objetivos. Supone introducir cambios radicales en el sistema educativo, pues generalmente se observan nuevas formas de comportamiento y acercamiento hacia los alumnos. Según Villa, (1992), podemos señalar que la innovación refleja la forma como el docente trabaja con nuevos métodos y se esmera en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

▪ **Evaluación:** Es uno de los elementos principales del proceso enseñanza aprendizaje. Villar, (1992), señala que es el “grado en que un profesor explicita las normas de control instrumental de los estudiantes”. Al respecto Morales, (1999), dice que este factor da lugar a una situación específica de comunicación y relación de mucha importancia con los alumnos en la clase, pues ellos están muy interesados en conocer los resultados de sus evaluaciones y exámenes. En nuestro contexto educativo actual, el objeto de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son sus capacidades las cuales no se pueden evaluar directamente, pero sí el nivel de logros de los objetivos ya sean estos conceptuales, procedimentales o actitudinales a través de actividades dadas referidas a diferentes contenidos.

Es importante señalar que el Rendimiento académico de los discentes no se puede atribuir sólo a las capacidades o esfuerzos de cada alumno ni tampoco del profesor sino que depende también del planteamiento organizativo y didáctico de una institución escolar como asimismo de los procesos de enseñanza aprendizaje y del Clima Social de Aula entre otros.

▪ **Gestión de clase:** “Grado en que un profesor ordena, organiza y da normas sobre la instrucción de clase”, Villar, (1992, p. 232). Morales, (1999 p. 41), hace referencia a la Gestión de clase al hablar de estructura del aprendizaje, la define como “la calidad y cantidad de información que se da a los alumnos en pro de la eficacia del aprendizaje”. Señala que esta información debe poseer una organización flexible. En otras palabras, el

profesor debe ser capaz de preparar las clases, organizar las tareas, etc. y además, adaptarse a lo que pueda ocurrir en la sala de clases.

1.2.6 Medición del Ambiente o Clima Social de Aula.

La evaluación del Clima o Ambiente Social de Aula, es una de las áreas de gran importancia a nivel internacional. Uno de los mayores esfuerzos que han realizado los investigadores ha sido verbalizar u operacionalizar las actividades o acciones que puedan ser indicadores de un Ambiente de Clase. A continuación se presentan algunas ideas de autores citados por Báez de la fe, “et al” ,1992, así tenemos a Tejedor, (1982-1985), San Martín y Aparicio, (1982), que señalan que son muy variados los procedimientos que pueden ser utilizados en la evaluación de los docentes en la enseñanza universitaria, como asimismo, dicha evaluación significa considerar algunas situaciones metodológicas como “la estabilidad, consistencia y generalidad de la conducta docente” Villar, (1992, p. 30), como también se hace necesario conocer la variada tecnología que puede facilitar dicha evaluación. Gibson y Dembo, (1984), sugieren para la evaluación de los profesores el uso de diferentes indicadores: autoevaluación, evaluación de pares, evaluación de alumnos, recolección de materiales didácticos.

Respecto a la evaluación de los docentes por los estudiantes se puede decir que, éstos ven en dicha evaluación una innovación que conlleva a cambios en las prácticas de la enseñanza como así mismo, que produce cambios en los valores educativos, Mathías, 1984, y ayudan a modificar conductas docentes y en los propios ambientes de enseñanza MC Greal, 1983, (citados en Villar, 1992, p. 34).

A continuación se mencionan algunos instrumentos (cuestionarios), que no obstante las posibles limitaciones que ellos puedan tener constituyen una herramienta de reconocida solvencia en cuanto a fiabilidad y validez. De acuerdo con lo argumentado por Marcelo, (1992), se puede decir que gran parte de las investigaciones que se han efectuado se refieren al ambiente de clase y de aprendizaje de los alumnos en instituciones no universitarias utilizando escalas como la escala de ambiente de clase (CES) de Moos y Trickett, (1974), adaptada en España en un colegio de EGB, Villar y

Marcelo, (1985) o el “inventario de ambiente de aprendizaje” (L.E.I) creado por Anderson, (1973, b). Fraser, (1989) hace un análisis de los adelantos logrados en dos décadas de investigaciones sobre el Clima de Clase, describiendo algunos de los cuestionarios para medir el ambiente de clases con alumnos universitarios; así tenemos el C.U.C.E.I que es el Inventario de Ambiente de Clases en Facultades y Escuelas universitarias , el cual se puede emplear también en aulas de enseñanza secundarias, elaborado por Fraser, Treagust, Norman y Denis, (1986) y adaptado por Marcelo, (1992) del instrumento original (Collage and University Class-room Eviroment Inventory). Las escalas que componen este Instrumento son Personalización Implicación, Cohesión entre los estudiantes Satisfacción, Orientación a la tarea, Innovación e Individualización. Los autores al aplicar el C.U.C.E.I encontraron asociación entre las escalas; además señalaron que al aplicar este cuestionario se podría generar retroacción informativa la cual serviría como base para la reflexión, discusión y en general para mejorar los ambientes de clases.

Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983, (citados en Báez de la Fe,”et al”, 1992), señalan que la evaluación sirve para mejorar o desarrollar el trabajo de los docentes universitarios (evaluación formativa) y rendimiento de cuentas (evaluación sumativa). Si consideramos los postulados de la evaluación sumativa obtendríamos información subjetiva y externa del trabajo de los profesores.

En la evaluación del quehacer del profesor y del clima de aprendizaje de clase se podría usar como técnica de retroacción alternativa que identifique áreas en las que el docente difiere de su ideal. La aplicación de instrumentos como recursos de retroacción se ha usado en programas de formación del profesorado basados en la actuación, como el análisis de interacción, la microenseñanza y o la supervisión clínica. El desarrollo del profesorado ha combinado estrategias basadas en una teoría psicológica de naturaleza comportamental, en propuestas de programas convencionales y en subvenciones administrativas. Los profesores deben percibir la «interacción» que existe entre el programa formativo y el cambio personal y socio-organizativo de la universidad donde se inserte, comprender que el programa provee estímulos que premian e incentivan su carrera docente. Hay investigaciones que han empleado datos de las percepciones de los estudiantes sobre el Ambiente de Clase, pero no son muchas las investigaciones que han

utilizado las percepciones que tienen los alumnos de la enseñanza interactiva de sus profesores universitarios.

Los instrumentos que miden los ambientes de aprendizaje están a menudo relacionados con el marco teórico trabajado por Moos, (citado en Villar, 1992, p. 41). “Una dimensión diseñada por Moos, para los ambientes humanos fue la relación. La enseñanza interactiva de clase se puede entender como relaciones sociales profesor-estudiante”. Wubbels, Brekelmans, y Hermans, (1987) concluyeron en su estudio con una muestra de clases de enseñanza secundaria que: Las percepciones de los alumnos respecto de la conducta docente interactiva se pueden considerar como una buena medida de la calidad de la enseñanza de un profesor. Este resultado hizo pensar también, que los profesores deberían participar en cursos de entrenamiento en los que se usen instrumentos de medición del Clima de Clase (citados en Villar, 1992, p. 41).

En el análisis de los datos de los instrumentos que miden el Ambiente de Clase se procede siguiendo dos unidades de análisis de la conducta: de una parte, el alumno como sujeto individual de una unidad de análisis Bereiter, 1990, (citado en Villar, 1992), y el promedio de la clase como otra unidad superior. También se incluyen los constructos dimensionales que son unidades modulares que tienen una arquitectura cognitiva, a veces, corroborada empíricamente. Además, el Ambiente Social de Clase se ha conocido a través de técnicas etnográficas y en particular, por las contribuciones de quienes investigan dentro del modelo del interaccionismo simbólico. En este caso, la observación y la participación de los investigadores se aleja de lo que llevamos dicho como muy importante en la investigación ambiental en un aspecto: el estudio y trabajo con las percepciones de los alumnos. Villar, (1992, p. 35), señala algunos argumentos de Murray, quien sostiene que “la presión beta (ambiente percibido por los habitantes de ese medio) es distinta de este tipo de estudios, frente a la presión alfa o ambiente evaluado por un observador externo que podría caracterizar la evaluación tradicional de la actuación docente. Dado que una clase se compone ordinariamente de más de un estudiante, la presión beta también se conoce por presión beta privada o consensual cuando nos referimos a la visión que del ambiente tiene un alumno o el promedio de estudiantes de una clase. Destacamos este aspecto, porque tiene grandes repercusiones en las conclusiones de los estudios el hecho de tomar como base de análisis el sujeto

individual o la media de una clase. Con una y otra unidad estaríamos comprobando hipótesis diferentes dentro del mismo estudio”.

Es importante señalar siguiendo las ideas de Anderson y Walberg, 1974 a, b; Fraser, 1981, 1984 b; Anderson, 1982; Gilman, 1983; Goodall y Brown, 1983; Elletl, 1986; Hattie y Danielle, 1986; Walberg, 1987. (Citados en Villar, 1992 p.35), que la evaluación del ambiente de aula por los alumnos a pesar de significar un cambio de orientación en la filosofía de los sistemas evaluativos, en su diseño, enfoques y, en los elementos o indicadores que los conforman, no conllevan un cambio en la tecnología de los instrumentos.

De acuerdo con Villar, (1992), se puede decir que los cuestionarios de ambiente de aprendizaje incluyen dos versiones: una que mide el ambiente real y otra que mide el ideal o preferido. Las dos versiones han hecho posible proponer otras hipótesis, al interaccionar variables que tienen que ver con las características de las personas, con los tipos de ambiente evaluados por los cuestionarios y, en particular, hipótesis que tratan de predecir si los resultados afectivos y cognitivos son mejores cuando hay un ajuste entre los ambientes real e ideal (Fraser, 1986a).

López, (1989, p.247) plantea que en la Universidad de Sevilla en su Departamento de Didáctica y Organización Escolar se han venido realizando investigaciones referidas al ambiente de clase, “a partir de algunos de los instrumentos desarrollados en la obra de Fraser, (1986): Learning Environment Inventory (L.E.I), Classroom Environment Scale (CES), Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ), My Class Inventory (MCI) y College and University Classroom Environment (C.U.C.E.I)”

Villar, (1992), cita a varios autores que han intervenido en la conceptualización y estudio del Ambiente de Aula, que ha despertado el interés de los investigadores de educación en las últimas décadas, Fraser, (1981), y se generó a partir de dos programas que se iniciaron al mismo tiempo, uno como parte del Proyecto de Física de Harvard, Anderson y Walberg, (1974), que desarrollaron el Inventario de Ambiente de Aprendizaje (LEI).

Por otra parte, Moos, (1968), desarrolló un número de Escalas de Clima Social para ser utilizado en algunas Instituciones Correccionales y Hospitales Psiquiátricos.

Estos instrumentos fueron la base para el desarrollo de la Escala de Ambiente de Clase (Trickett y Moos, 1973). Desde ese tiempo se han desarrollado otros instrumentos para evaluar diferentes contextos de Ambientes de Aprendizaje Fraser, 1984, (citados en Villa y Villar, 1992). Pero este interés no ha incidido en el mejoramiento de las clases de los profesores de ciencia debido a las dificultades prácticas para el uso y acceso a instrumentos de medición del Clima de Aula y también a problemas de tiempo en el cálculo de los puntajes para su evaluación, entre otros inconvenientes Fraser, (1986) y Friesen, (1986). Una de las contribuciones más importantes del estudio de Fraser, es que da a conocer la existencia de 3 formularios más económicos y menos extensos para aplicarlos a la evolución del Ambiente de Aula. Estos son el “Classroom Environment Scale” (CES), el “Individualized Classroom Environment Questionnaire” (ICEQ) y el “My Class Inventory” (MCI).

Una forma de medir el clima de las organizaciones es a través de los cuestionarios que por lo general investigan la estructura y dinámica (estabilidad/cambios) en la organización. Además de los cuestionarios, otras metodologías emplean la observación y entrevistas en profundidad a los estudios de casos de algunas organizaciones concretas, usando investigaciones longitudinales y metodologías combinadas. Entre los instrumentos de medición que cuentan con mayor amplitud de uso, está el Wes (Work Environment Scale) ideado por Moos, (1974); su uso permite evaluar el clima social en cualquier organización o centro de trabajo, describiendo las relaciones interpersonales, las orientaciones de la organización de su estructura. El WES está ideado para analizar tres componentes básicos del clima: las relaciones interpersonales, la autorrealización laboral de los individuos y la dinámica organizacional. Cada una de estas dimensiones tiene varias subescalas. Así, a la dimensión “relaciones interpersonales” le corresponden las subescalas de implicación, cohesión y apoyo; a la dimensión de “autorrealización” le son adscritas las subescalas de autonomía, organización y presión y finalmente, a la dimensión estabilidad-cambio (dinámica) le corresponden las subescalas de claridad, control, innovación y comodidad (Zabalza, 1996 p. 292).

El WES también es aplicable a nivel de aula, utilizando una adaptación de él, que se llama CES (Classroom Environment Scale); dicho cuestionario ha sido empleado en

España bajo la denominación de EAE (Escala de Ambiente Escolar) empleado entre otros por Fdez-Ballesteros, 1987, (citado en Villa, 1992), quienes lo utilizaron en estudios de la didáctica. La EAE considera 90 ítems distribuidos en 9 subescalas que se refieren a las mismas dimensiones del WES, que son: Implicación, Afiliación, Apoyo del profesor, Tareas de orientación, Competitividad, Orden y Organización, Claridad de las normas, Control del profesor e Innovación (Zabalza, 1996, pp. 292 –293).

Es importante señalar que además del WES y sus adaptaciones, existen también otras escalas y cuestionarios cuyo propósito es analizar el clima en las organizaciones: Coronel, López y Sánchez, (1994) se refieren a ellos. Entre tales cuestionarios, el más importante es el OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) de Halpin y Croft, (1963) y sus versiones adaptadas al español por López Yáñez, (1990) y Sánchez Moreno, (1990) también, (citados en Zabalza, 1996). El OCDQ presenta 42 ítems distribuidos en 6 dimensiones; tres están referidas al comportamiento del profesor (profesionalismo; relaciones sociales; conflictividad-despreocupación) y tres a la “dinámica” institucional (apoyo- consideración; implicación-dirección; restrictividad-burocratización).

Continuando con la medición del Ambiente Social de Aula vemos que Villar, (1992) desarrolló el IACU original para describir y comparar el clima de aprendizaje de aula de E.U. del Profesorado de EGB. Él señala que la versión del instrumento IACU se compone de 49 ítems y siete dimensiones, ellas son: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clase. Los ítems o reactivos están ordenados cíclicamente en bloques de a 7, así por ejemplo: Cohesión: 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43. Satisfacción: 2, 9, 16, 23, 30, 37 y 44 y así sucesivamente. A los ítems del IACU original se les dio un valor positivo o negativo para evitar el sesgo en las respuestas de la muestra piloto.

En este instrumento se usó una escala Likert con amplitud de cuatro unidades: Total Acuerdo, De Acuerdo, En Desacuerdo, Total Desacuerdo. Para recopilar los ítems del IACU, el investigador recurrió a la técnica etnográfica, con carácter interactivo, más específicamente, la observación participante y las entrevistas con informadores claves.

Para completar el proceso de formulación de ítems, se realizó la revisión bibliográfica correspondiente. Además, se llevó a cabo un seminario con profesores y

alumnos participantes en el estudio. Se utilizaron entrevistas semi estructuradas basadas en el esquema de Patton, 1983, (citado en Villar, 1992). Para seleccionar los ítems del instrumento, éste se sometió a juicio de expertos. Luego, para llegar a la versión final de 49 ítems, se realizaron diferentes análisis factoriales.

Una vez diseñado este instrumento se realizó una prueba piloto, para ver la validez facial de él y para calcular el tamaño de la muestra de aulas a las que se aplicó el cuestionario y en las que participaron alumnos de tres escuelas de profesores de EGB de Sevilla y Huelva, también profesores de la E.U. del profesorado de EGB pública de Sevilla y estudiantes de la F. y C. C. de la Educación.

A continuación se presenta un cuadro que explica la estructura del IACU original considerando la importancia que tiene la temática para la presente tesis y, que el cuestionario recién mencionado se aplicó a los estudiantes de las universidades y carreras en estudio previa realización de algunos cambios en la redacción de sus ítems, para adaptarlo a la idiosincrasia cultural chilena.

Cuadro N° 7 Información descriptiva de la estructura del IACU original tomado de Villar (1992, p. 232).

ESCALA DE MOOS	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO Y SIGNO DE ÍTEM
COHESIÓN	Relación	Grado en que los estudiantes se conocen y son amigos entre sí.	Entre la mayoría de los miembros de esta clase existe una relación de desconfianza (+)
SATISFACCIÓN	Relación	Grado en que existe diversión con el trabajo de clase.	En esta clase, los alumnos notan que sus ideas son escuchadas y usadas (+)
PERSONALIZACIÓN	Relación	Grado en que se dan oportunidades al alumno para interactuar con el profesor, y preocupación por el bienestar personal del alumno.	
ORIENTACIÓN A LA TAREA	Desarrollo personal	Grado en que es importante completar y permanecer en la asignatura.	En esta clase se simulan situaciones escolares y se resuelven sus problemas (-)
INNOVACIÓN	Cambio y mantenimiento	Grado en que un profesor planifica actividades y técnicas nuevas, infrecuentes y variadas, y anima a los estudiantes a que programen, y a que piensen creativamente.	
EVALUACIÓN	Cambio y mantenimiento en el sistema	Grado en que un profesor explicita las normas de control instrumental de los estudiantes.	En esta clase, los alumnos conocen perfectamente los objetivos de la asignatura (-)
GESTIÓN DE CLASE	Cambio y mantenimiento en el sistema	Grado en que un profesor ordena, organiza y da normas sobre la instrucción de clase.	En esta clase, el profesor informa siempre a los alumnos de los procedimientos que servirán para desarrollar la enseñanza (+)

La tabla muestra la estructura del IACU considerando la escala de Moos, la categoría, su descripción y un ejemplo de ítem con su signo positivo o negativo. Tanto la versión ideal, como la real (esta última es la que nos interesa en este estudio) posibilitan la formulación de hipótesis sobre los ajustes persona-ambiente, “el grado de congruencia existente en el clima de una clase a fin de mejorarlo Fraser, (1986) o la evaluación del currículum” Weirstra, Jorg y Wubbels, 1986, (citados en Villar, 1992, p. 233).

Validación del IACU. Fiabilidad de consistencia interna “Alfa” de Cronbach: La consistencia interna de las dos versiones del IACU se calculó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. Dicha estimación se hizo a través de la varianza de los promedios de los ítems junto a la fórmula convencional, Morales, 1988, (citado en Villar, 1992). A

continuación se presentan las subescalas y el coeficiente “ α ” alfa que corresponde a la versión real del IACU original (Villar, 1992 p. 239).

Subescalas	Coefficiente “ α ” alfa
Cohesión	0.8220
Satisfacción	0.8015
Personalización	0.8220
Orientación	0.7696
Innovación	0.8349
Evaluación	0.8238
Gestión de clase	0.7768

Verificación de escalas mediante el análisis factorial.

“Las respuestas de los alumnos al IACU permitieron contrastar la validez de la ordenación de los ítems de este instrumento en siete dimensiones o subescalas. Mediante la solución varimax del análisis factorial se obtuvo una agrupación de las declaraciones de ambiente en 10 factores, tanto en la versión real como en la ideal del IACU (N=1,145). En la versión real, la distribución de los ítems vino a confirmar cuatro de las dimensiones hipotéticas establecidas en el instrumento. El Factor 1 justifica sobradamente la formación de dos subescalas: Gestión de clase y Evaluación. En ambos casos se recogen saturaciones que representan a cinco de los siete ítems que consta cada dimensión del IACU. El Factor 2 confirma también, la estructura de otras dos subescalas: Satisfacción y Personalización. En un extremo, se presentan saturaciones de cinco ítems de la subescala satisfacción, mientras que en el otro se presentan cuatro ítems de la subescala Personalización. Algunas de estas dimensiones – en concreto, Evaluación y satisfacción- están representadas en otros factores. Así, hay cinco ítems de evaluación en el Factor 3 y cuatro ítems de la subescala satisfacción en el Factor 4. Las restantes subescalas figuran ciertamente dispersas, representadas por uno o dos ítems en cada factor. ... En resumen cabe afirmar que la estructura propuesta en el instrumento

IACU original es adecuada respecto a las percepciones o dimensiones del ambiente universitario”, (Villar, 1992, pp. 242-243).

1.2.7. Influencia del clima, en la calidad general de la educación, en la satisfacción en el trabajo y en el rendimiento de los alumnos.

Respecto de la calidad general de la educación se puede señalar que no es fácil obtener evidencias empíricas respecto de la influencia del clima de una organización en la calidad de ella y en los procesos que se realizan en su interior. No obstante hay estudios de Brookover y otros, 1978; Medill y Rigsby, 1973, (citados en Álvarez, 1989), que muestran diferencias significativas entre el clima escolar de escuelas con muy buen rendimiento y el que presentan aquellas que se caracterizan por tener un número significativo de fracasos. Autores tales como Purkey y Smith, 1983; Fullan, 1985, (citados en Álvarez, 1989), se refieren a estudios sobre escuelas eficaces que hacen ver la importancia de algunos factores del “clima” de las organizaciones educativas tales como: liderazgo y alto nivel de expectativas en relación con el Rendimiento académico de los alumnos y de la institución, buenos canales de comunicación de sus distintos niveles, apoyo a las situaciones de mejoras surgidas desde el interior de la institución.

En relación con la influencia del “clima” en la satisfacción en el trabajo, el autor Álvarez, (1989), argumenta que entre clima organizacional y satisfacción en el trabajo hay una fuerte y consistente relación, además cita a varios investigadores en esta materia, así tenemos Hellriegel y Slocum, (1974); Pritchard y Karasick, (p 19); Zeitzh, (1983), quienes han observado una relación positiva entre los constructos recién señalados asimismo Muñoz, Repiso y otros (1995), en un trabajo del CIDE España muestran una alta correlación ($r = 0.65$) en los resultados de datos relacionados con el clima y la satisfacción en los centros escolares.

Brunet, 1992, (citado en Álvarez, 1989, p.289) señala, que hay dimensiones del “clima” que presentan mayor influencia en la satisfacción así tenemos:

- “El tipo de relaciones interpersonales existentes.
- La cohesión del grupo de trabajo.
- El grado de implicación en la tarea.

- El apoyo recibido en el trabajo”.

Sin embargo, hay que señalar que la relación entre “clima” y satisfacción en el trabajo no es directa ni lineal, factores tales como valores laborales o lugar que ocupan las personas en la organización la condicionan, además la satisfacción en el trabajo tiene vínculos consistentes con dos tipos de variables:

- a) Las relaciones con los otros miembros: especialmente respecto al “clima relacional” y de apoyo mutuo que hay en la organización.
- b) La relación que tiene el trabajador con la labor que desempeña.

En relación al primer tipo de variable se puede señalar que las relaciones calidas, positivas en una organización ayudan a la existencia de un “clima” de trabajo agradable, relajado motivador, que ayude a superar los inconvenientes propios del trabajo, ayudando a las personas a ir con gusto a desempeñar sus labores ya que el estar con sus compañeros (as) les hace sentirse bien.

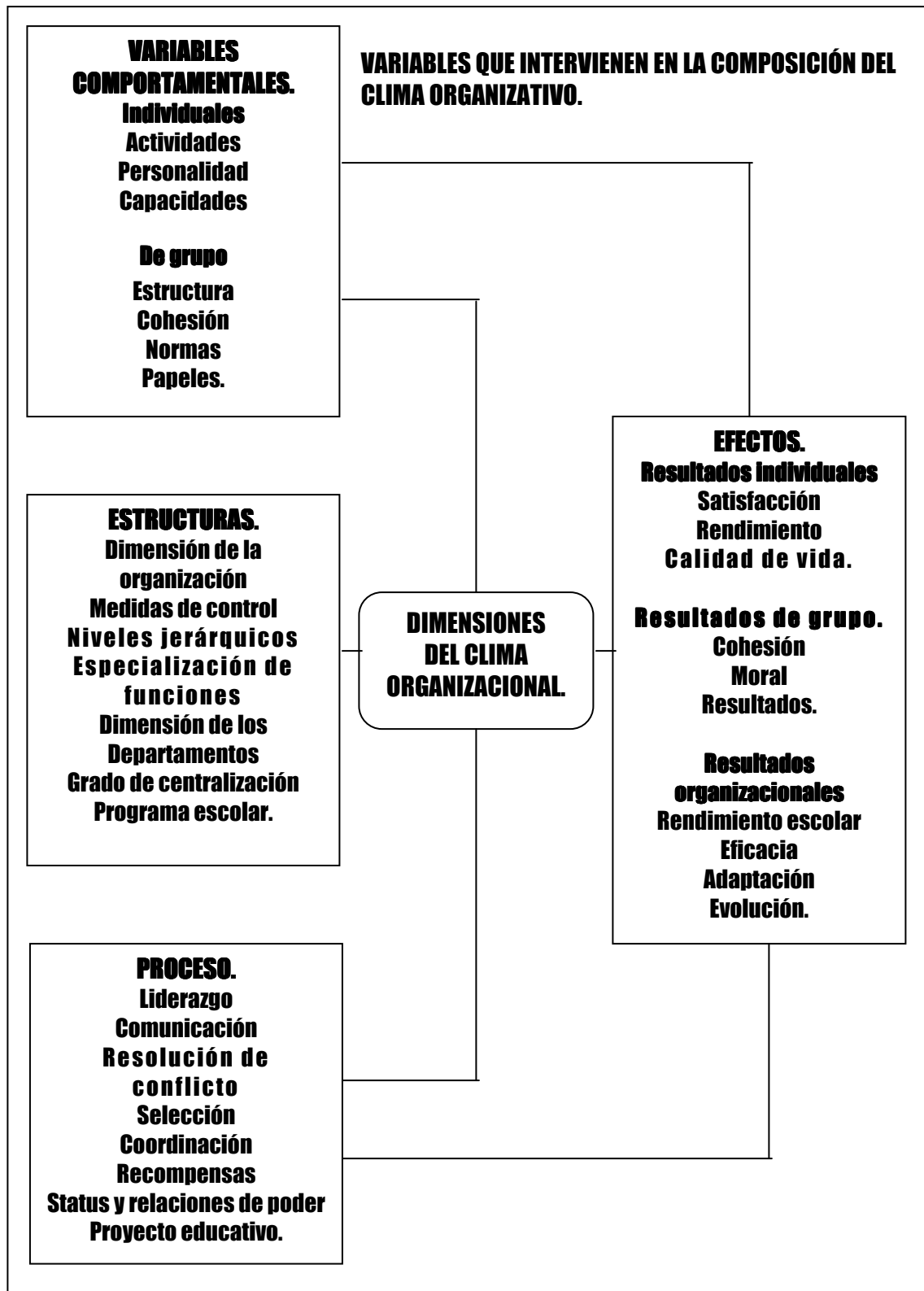
Respecto al segundo tipo de variables hay factores tales como éxito en el trabajo, el reconocimiento de los demás el sentirse más competente, que son sin lugar a dudas componentes fundamentales de la satisfacción. Pero no se puede olvidar que la satisfacción no es plena ya que existen las propias normas que suponen una disciplina las cuales acatamos y también nos imponemos incluso si fuera posible lograr la plenitud. Al respecto Feldvebel, 1964, (citado en Álvarez, 1989), argumenta que las personas felices en sus trabajos no siempre son buenos trabajadores, un poco de tensión es aconsejable para llevar en buena forma el esfuerzo, que significa estar superándose continuamente, como asimismo ayuda a evitar la tendencia natural al estancamiento en la organización. Es importante señalar que algunos estudiosos en organización escolar argumentan que hay veces en que el predominio de las relaciones amistosas sobre las relaciones profesionales pueden obstaculizar la mantención de niveles de calidad.

Respecto al “clima” y su influencia en el rendimiento se puede decir siguiendo el pensamiento de Álvarez, (1989), que sin lugar a dudas el rendimiento tiene que ver con una gran variedad de factores siendo el clima sólo uno de ellos; incluso aspectos del clima como estilo de dirección normas de la organización, libertad de los profesores para realizar innovaciones, interés principal de la organización más centrandose en las personas que en lo económico se presentan asociados al rendimiento de los alumnos. No obstante

la relación “clima” - rendimiento ha mostrado resultados contradictorios de acuerdo con los enfoques que los investigadores han utilizado, la gran mayoría situados en el paradigma proceso producto. Autores como Thomas, (1976), no encuentran una relación significativa entre algunos factores identificados por Halpin y Croft, (1963) y el rendimiento. Gage, (1977), identifica una relación positiva entre rendimiento y actuación no directiva, por parte de los profesores, (citados en Álvarez, 1989).

En relación con la intervención sobre el clima organizativo para su mejoramiento se puede decir, que depende del concepto que se tenga de él y de sus dimensiones. De allí que sea necesario tener una visión integral de las dimensiones que lo componen.

Cuadro N° 8: Visión integral de las dimensiones que componen el clima organizacional Brunet, 1990, (citado en Zabalza, 1996, p. 295).



1.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO.

Actualmente el rendimiento es una de las temáticas más estudiadas por investigadores a nivel mundial dado a que es el resultado más importante del quehacer educativo, además está íntimamente relacionado con la calidad de la educación, por lo tanto, incide en el prestigio de una institución Astin, 1998, (citado en Vargas, 2002).

El rendimiento es reconocido como un factor que determina la permanencia, deserción o abandono del alumno de una carrera especialmente en los que cursan los primeros años universitarios.

Son muchas las variables que influyen en el Rendimiento académico, así vemos que son muy importantes las psicosociales, personales, contextuales, como asimismo las que dicen relación entre el discente y el docente, entre este último y el grupo curso.

De acuerdo con el pensamiento de De Miguel y de Arias, (1999), se puede señalar que: el Rendimiento académico siempre ha sido un tema muy polémico por ser un concepto multidimensional con diversidad de enfoques lo cual hace difícil su definición y por lo tanto establecer un criterio que sea aceptado por todos.

Continuando con el pensamiento de los autores mencionados anteriormente se puede señalar, que la tendencia más habitual es identificar dicho rendimiento con resultados distinguiendo los inmediatos y los diferidos. Los primeros tendrían que ver con las calificaciones de los alumnos, los segundos se refieren a la aplicación que ellos hacen de la formación recibida cuando se incorporan a la vida laboral; ambos criterios también se denominan rendimiento interno y externo y son los parámetros de referencia más empleados para evaluar el rendimiento en las universidades.

La forma más utilizada para definir el rendimiento es el éxito, es decir cumplimiento de las metas para lograr la aprobación de un curso, etc. Respecto al rendimiento diferido como ya se ha dicho anteriormente vemos que se trata de estimar las relaciones entre la formación recibida y el trabajo que ejecutan los sujetos lo cual no es fácil ya que en el mundo profesional el éxito no está solamente definido por lo económico, sino que entran en juego muchas variables personales, sociales y contextuales, por lo tanto la obtención de un criterio válido para evaluar dicha relación es difícil.

El bajo Rendimiento académico es una problemática que no sólo tiene repercusiones familiares y personales sino que conforma un grave problema social. Todo esto podría en alguna medida mejorarse si en un contexto conocido se ponen a disposición los medios y se ejecutan acciones tendientes a reducir el fracaso de los alumnos universitarios. Investigaciones realizadas por Tejedor 1995 – 1998, (citado en Herrera, Nieto, Rodríguez, Sánchez, 1999), así lo señalan. De lo anterior se desprende la necesidad de conceptualizar el constructo e incursionar en sus factores y evaluación.

1.3.1. Concepto de Rendimiento académico.

No hay consenso entre los investigadores respecto del concepto de Rendimiento académico ni tampoco en la forma de llevar a cabo su medición. El diccionario de Educación Rioduero define el rendimiento como *“el resultado y cumplimiento de una actividad que se halla ligada a un esfuerzo y llegado el caso a la auto-superación y para la que se reconocen medidas de calidad”* así lo plantean De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González, (2001, p. 164).

Arango y Nimmieht, 1980; Ortiz, 1987; Pizarro, 1985, (citados en Cannobio y San Martín, 1989 p. 8), definen el Rendimiento académico en términos generales *“como una medida de capacidad que indica o manifiesta estimativamente lo que la persona ha aprendido como consecuencia de su instrucción o formación”*.

Se puede decir que específicamente el Rendimiento académico es *“una manifestación del aprendizaje logrado, que corresponde a las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas que conforman ordenada y lógicamente los test diseñados para medir el aprendizaje, lo que podría graficarse en un puntaje o en una nota o calificación de una prueba; nota que dice traducir la cantidad y calidad del aprendizaje demostrado por el alumno, evaluado en la instrucción”* Pizarro, 1985, (citado en Cannobio, “et al”, 1989 p. 8). Sin lugar a dudas el rendimiento es un indicador de la calidad de la educación. No se debe olvidar que el rendimiento es influenciado por muchos y variados factores incluso los externos al ámbito escolar. Himmel, 1985, (citada en Andrade, Miranda y Freixas, 2000), define el rendimiento como el grado de logro de los objetivos formulados en los programas de estudio.

Vargas, (2002); cita a varios autores que dan su definición respecto de este constructo. Así tenemos a: Camarena, “et al”, (1985), quién define el rendimiento como la relación entre lo que se invierte y lo que se obtiene, es decir, entre la infraestructura, recursos humanos, tiempo, etc. y la calidad de los egresados, por lo tanto, su enfoque es economicista. Himmel, 1985, (citada en Andrade, “et al”, 2000); Fullana, 1996; Quesada,1991, (Citados en Vargas, 2002), coinciden en señalar que el Rendimiento académico es el resultado de la evaluación del aprendizaje de acuerdo con unos objetivos mínimos socialmente aceptables. Asimismo autores como García Hoz, (1975); De la Orden, (1985); Tourón, (1985); García, Ramos, 1994, (Citados en Vargas, 2002), y Carpio, 1975, (citado en Musayón, 2001), concuerdan con este factor común que es el resultado o producto de un proceso educativo, definido según De la Orden, “et al”, (2001, p.161), como “el resultado de una acción o proceso; es lo que acontece a los estudiantes y a la sociedad como resultado del proceso de intervención sistemática-educación- que tiene lugar en los centros educativos”. Dicho producto es muy complejo, considerando que los sistemas educativos reflejan los valores de la sociedad, así vemos que el contexto sociocultural y el momento histórico condicionan la educación, es decir, lo que los estudiantes aprenden y cómo lo hacen. Pero, al mismo tiempo, la personalidad de los alumnos, producto final de la educación, configura el perfil sociocultural de la comunidad.

Pizarro, 1978, (citado en Andrade, “et al”, 2000), define el rendimiento, desde una perspectiva del alumno, como la capacidad de éste de dar respuestas a estímulos educativos, que pueden ser interpretados de acuerdo con objetivos educativos anteriormente señalados. Continuando con el mismo autor año 1985, se puede decir que el argumenta que hay que tener presente que los resultados de la educación son de varios tipos: cognitivos, actitudinales, procedimentales, etc., lo cual nos hace adentrarnos en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que los resultados de la educación se han enfocado tradicionalmente en la adquisición de conocimientos. Además hay que especificar los criterios que hacen la diferencia entre el éxito y el fracaso de los alumnos, entre los resultados insuficientes e insatisfactorios de los suficientes y satisfactorios, entre el bajo rendimiento y el considerado alto (De la Orden, “et al” 2001), siguiendo con este autor

(p. 164), se puede decir que: “Si definir el producto educativo esperado (los objetivos) se asocia con la determinación de unos valores educativos (lo deseable o valioso, frente a lo que no lo es), el rendimiento, que se define en relación a aquél, también lo exige. Pero, además, como ya se ha afirmado, el rendimiento supone en sí mismo una valoración del producto educativo. Por todo ello, delimitar el bajo rendimiento individual, en contraposición al buen rendimiento, o viceversa, es también un proceso conceptual sometido a influjos temporales y espaciales. Esto lleva a que se aprecien variaciones en su concepción en función del contexto histórico y geográfico de referencia”. Por otra parte, Pérez Serrano, 1986, (citado en Vargas, 2002), considera más importantes los procesos internos que originan el producto, por lo cual estima que es necesario darle una mirada crítica al currículum y al concepto de Rendimiento académico con el objeto de desarrollar la capacidad para formular problemas, el cultivo de sensibilidades diferentes, el pensamiento crítico y la independencia de éste.

1.3.2. Teorías asociadas al Rendimiento Académico Universitario

De acuerdo con Álvarez, García, Gil, Romero y Rodríguez, (1999), existen numerosas teorías que han tratado de explicar lo que ocurre con el aprendizaje en las universidades. Dichas teorías difieren en el grado de importancia que otorgan a factores individuales y contextuales relacionados con las conductas del alumno respecto del abandono o permanencia en la universidad.

Si se busca hablar de orientación hacia el aprendizaje dentro de las universidades, se observa, siguiendo a Sánchez, 1998, (citado en Álvarez, “et al”, 1999), que un limitado volumen de acciones apuntan a resolver el verdadero problema del aprendizaje y éxito académico, lo cual en sí es complejo dada la multiplicidad de variables que éste involucra.

Es importante señalar que ante el fenómeno del aumento masivo de alumnos(as) matriculados(as) y cambios en planes de estudio, no se ha producido un incremento en el número de profesores(as), medios, infraestructura, etc., por lo tanto, gran parte del éxito del alumnado dependerá de su capacidad para adaptarse a las exigencias

académicas universitarias y a los métodos de trabajo que requiere el estudio de las distintas materias.

Dentro de los postulados teóricos se encuentran las perspectivas psicológicas, sociales, económicas, la organizativas y las interaccionistas. La importancia de incorporar dichas teorías en este estudio radica en el hecho que son precisamente los estudiantes los destinatarios del proceso de enseñanza en las universidades y por resultado se espera el aprendizaje de éstos.

Las teorías que se integran al marco referencial de la presente investigación corresponden a aquellas que han buscado abordar y explicar el éxito/fracaso académico de los alumnos universitarios. El cuadro que se presenta a continuación, expone lo esencial de cada una de ellas desde las diferentes perspectivas que a continuación se presentan.

Cuadro N° 9 Tomado de Álvarez, “et al”, (1999, pp. 25-26).

Teoría sobre la permanencia / abandono en la universidad.

Perspectivas	Presupuestos	Teorías y/o modelos (autores)	Postulados de las diferentes teorías
Psicológica	Ahondan bien en los componentes intelectuales o bien en los relativos a la personalidad, motivación, etc.	Summerskill, (1962) y Marks, (1967). Heilbrun, (1965), Rose y Elton, (1966), Hanson y Taylor, (1970), Hannah, (1971), Rossmann y Kirk (1970), y Waterman, (1972), Pozo y Hernández, (1977).	Resaltan el papel de las habilidades intelectuales para hacer frente a las exigencias y cambios que tienen lugar en la Universidad. Se centran en el papel que la personalidad, la motivación y otras características disposicionales juegan al influenciar la habilidad y/o voluntariedad del alumno para hacer frente a los problemas de la vida universitaria.

<p>Sociales</p>	<p>Se considera que el problema del éxito o fracaso en la universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (status social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades)</p>	<p>Karabel, (1972) y Pincus, (1980).</p> <p>Duncan y otros (1972), Sewell y Hauser, (1975) o Featherman y Hauser, (1978).</p>	<p>El fracaso en la universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social, de igual modo, los mejores predictores de ese fracaso serían el status social del alumno, su raza y sexo.</p> <p>Consideran que variables tales como el status social y la raza no son definitorias del éxito o el fracaso en la universidad. Son más bien un conjunto de atributos individuales y organizativos – que pueden ser aprendidos por el alumno en el seno de una raza o una clase social- los que influyen directamente en su habilidad para competir en la arena universitaria.</p>
<p>Económicas</p>	<p>Hunden sus raíces en las teorías económicas sobre las capacidades educativas.</p>	<p>Jensen, (1981), Iwai y Churchill, (1982), Manski y Wise, (1983), Voorhees, (1984), Stampen y Cabrera, (1988) o Manski (1989).</p>	<p>Plantean que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos.</p>
<p>Organizativas</p>	<p>Se considera que el abandono es una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la</p>	<p>Kamens, (1971) y Bean, (1983).</p>	<p>Consideran que el abandono universitario es tanto, si no más, un reflejo del hacer institucional que de la propia conducta del alumno.</p>

	socialización y satisfacción de los alumnos.		
Interaccionistas	Presuponen que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales.	<p>Pervin y Rubin, (1967); Rootman, (1972).</p> <p>Modelo de integración del alumno de Tinto, (1975, 1987).</p> <p>Modelo de abandono del estudiante de Bean, (1982b, 1990).</p>	<p>Explican la interacción entre individuo y ambiente en términos de la socialización del estudiante y su ajuste personal.</p> <p>Postulan que la permanencia en la universidad “es una función del emparejamiento entre la motivación del individuo y la habilidad académica, de una parte, y las características académicas y sociales de la institución, de otra”.</p> <p>Plantean que las intenciones se desarrollan a través de un proceso por el que determinadas creencias hacia una institución darían lugar a ciertas actitudes hacia la misma y esas actitudes, a su vez, serían las que conforman las intenciones de permanecer o abandonar la universidad.</p>

Si bien es cierto las presentes teorías buscan comprender el por qué del éxito y/o fracaso académico del estudiante universitario no es menos cierto que, siguiendo los planteamientos de Álvarez, “et al”, (1999), dichas propuestas son insuficientes para explicar el fenómeno, dado que no consideran otros factores que tienen que ver en forma muy importante con el aprendizaje. Álvarez, “et al”, (1999, p 27), “se refiere a los procesos instruccionales desarrollados por el profesorado y la propia evolución de los procesos a través de los cuales los/as estudiantes reflexionan sobre la experiencia vivida”. Al respecto, Entwistle, 1992, (citado en Álvarez, “et al”, 1999, p 27), presenta cuatro enfoques:

1. “Las habilidades de estudio.

2. Las estrategias de entrenamiento.
3. Los enfoques para aprender.
4. Los estilos de aprendizaje.”

A continuación se hace un breve análisis de cada uno de los puntos recién señalados. Respecto del primero de ellos se pretende ayudar al alumno con sugerencias en relación con aspectos tales como lugar físico de estudio, comprensión y velocidad de lectura de lectura, toma de apuntes, preparación de pruebas, exámenes, entre otros. Pero según Gibbs, 1991, (citado en Álvarez, “et al”, 1999), existiría un problema en este enfoque ya que exigiría un esfuerzo extra al alumno el cual no siempre está dispuesto a llevar a cabo y, por otro lado, las sugerencias o consejos no sólo deben poner énfasis en el cómo responde el alumno a las exigencias académicas, sino que apuntar con igual fuerza al desarrollo personal.

Respecto al punto dos, las estrategias de entrenamiento, tienen que ver con los procesos cognitivos implicados, que deben activar los alumnos para enfrentarse al aprendizaje académico. Dansereau, 1985- 1988, (citado en Álvarez, “et al”, 1999), plantea diferencias entre dos tipos de estrategias: a) los procesos cognitivos presentes en el aprendizaje denominados también primarias. b) las de concentración, organización que facilitan el aprendizaje en forma eficiente denominadas de apoyo. Los enfoques para aprender, que equivale al tercer punto, se refieren a que los estudiantes tienen diferentes maneras de enfrentar las múltiples tareas universitarias (lectura comprensiva de textos, solución de problemas, redacción de ensayos, etc.). Marton y Cols, 1984 a y 1984 b, (citados en Álvarez, “et al”, 1999), distinguen dos enfoques que difieren entre sí: el denominado enfoque profundo, desde el cual el alumno trata de visualizar un sentido personal a lo que estudia y, el enfoque superficial, en el cual el alumno sólo tiende a responder a los requerimientos de las asignaturas. Otros autores tales como Ramsden, 1981 y Biggs, 1978, (citados en Álvarez, “et al”, 1999), plantean un tercer enfoque denominado “estratégico” o de “logro”, el cual se refiere a la atención que prestan los alumnos hacia las materias como asimismo, al sistema de recompensas del profesorado. Respecto al cuarto enfoque los estilos de aprendizaje vemos que éste tiene que ver con los esquemas de comprensión de la realidad empleados por los estudiantes. Al respecto, Pask, 1976, (Citado en Álvarez, “et al”, 1999, pp. 27 - 28), muestra tres estilos distintos:

a) “el estilo holístico, desde el que se buscan formas particulares de comprender la realidad, enraizadas en las propias creencias, lo que suele llevar a conclusiones y generalizaciones rápidas y poco fundamentadas; b) El estilo serialista, desde el que se procede con cautela, procediendo desde el análisis pormenorizado de los detalles de la realidad a estudiar hasta llegar, a través de un proceso de establecimiento de conexiones lógicas, a conclusiones que, a veces, puede quedar empobrecidas por la falta de identificaciones de relaciones fundamentales; c) estilo versátil, desde el que el estudiante adapta su forma de acercarse a la realidad a los condicionantes de la tarea a desempeñar”.

1.3.3. Factores asociados al Rendimiento Académico.

El Rendimiento académico depende no sólo de las aptitudes intelectuales propias de cada estudiante, sino que también de múltiples y diversos factores que pueden ayudar o no a que éste se produzca. Así tenemos factores psicológicos, sociológicos, pedagógicos, Cano, (2001). Son muchos los autores que han investigado sobre la gran variedad de factores que inciden en el Rendimiento académico, considerado éste como una medida de aprendizaje del alumno en el sistema educacional. Entre ellos están: Aldunate y col, 1977; Barriga y Vidalón, 1978; Iglesias y Rivera, 1978; Velloso, 1979; Hermosilla y col, 1980; Schifelbeim, 1981- 1985; Himmel, Majluf y Maltes, 1982; Himmel y col., 1984; Arce, Latorre y Santelices, 1985; Díaz, F. 1985; Díaz, R. 1985; Flores y Castillo, 1985; Pastén y Pizarro, 1985; Schifelbeim, 1985; Gutiérrez, 1986; Filp, 1986-1987; Durán, 1987; Ortiz, 1987 (Citados en Cannobio y San Martín, 1989); González, 1986 (citado en Vargas, 2002) y Martínez-Otero, (2002). Hay autores que han creado complejos modelos de rendimiento. Así tenemos a Tourón, 1985, quien hizo un análisis del rendimiento en función de 85 variables, de Centra y Potter, 1980; Biniaminov y Glasman 1983; Alvaro 1990; García Ramos, 1994 y Fullana 1996, (citados por Vargas, 2002).

Es importante señalar que Vargas, agrupa los factores de acuerdo con las fuentes de influencia, partiendo de lo general a lo particular, luego de recopilar información en más de 200 artículos:

Cuadro N° 10 Factores del Rendimiento Académico

Tomado de Vargas, (2002, p. 297).

<p>LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Dirección y gestión; tipo; recursos Ratio profesor-alumno; agrupamiento Tamaño; clima institucional.</p> <p>EL CURRÍCULUM Y EL PROCESO Sistemas didácticos formas de Evaluación; Programas, carga académica Modalidad; requisitos</p> <p>EL PROFESOR Sexo, edad, formación, experiencia, etc. Personalidad; actitudes expectativas Método enseñanza, interacción c/ alumno.</p>	<p>EL ESTUDIANTE</p> <p>A) Aspectos Demográficos Sexo, edad, grupo étnico Nivel socioeconómico y laboral, Lugar de residencia.</p> <p>B) Aspectos Fam. y Sociales Estructura familiar e integración Nivel educativo de los padres</p> <p>C) Aspectos Psicológicos Aptitudes, inteligencia Intereses, motivación, autoestima Personalidad, valores, actitudes</p> <p>D) Aspectos académicos Promedio anterior Métodos y hábitos de estudio Estilo cognitivo y estrategias</p>
--	--

Siguiendo con el autor, según se observa en el cuadro recién señalado, los factores se pueden clasificar en cuatro. En primer lugar, se encuentran los factores sobre la institución escolar, como su dirección y gestión, el tipo de escuela (pública o privada), el profesor y el alumno, etc. En Segundo lugar, están las variables referidas al currículum y el proceso enseñanza aprendizaje. Cannobio y San Martin, (1989), presentan el pensamiento de varios autores así tenemos a Chanan, (1986) quien argumenta que las estrategias metodológicas que usan los profesores se relacionan con el rendimiento de sus alumnos, señalando que el exceso de clases expositivas; influiría en el bajo rendimiento de los estudiantes. El tercer tipo son las características de los profesores: sexo, edad, experiencia, su formación y personalidad, sus expectativas sobre sus alumnos, etc. lo cual afectaría en alguna medida el rendimiento de éstos. Respecto de la formación del profesor, son varios los estudios que según Schiefelbeim, 1981, 1985, (citado en Cannobio y San Martín, 1989) que señalan que estaría relacionada estadísticamente en forma positiva y significativa con el rendimiento de los alumnos. El mismo autor plantea que la rotación de profesores es otra dimensión, que se relacionaría negativa y significativamente con el rendimiento de los estudiantes. El último grupo de factores de Vargas, (2002), es el del alumno del cual dependerá principalmente el

Rendimiento académico si la escuela, el currículum y el profesor fueran los mismos. Asimismo, el investigador subclasifica este grupo en cuatro aspectos: demográficos, familiares y sociales, psicológicos y académicos.

Los factores personales del alumno son muy estudiados y todos los modelos los consideran. Entre los factores que más influyen destacan el promedio anterior, Celorrio, 1999, (citado en Vargas, 2002); Escudero, 1891, (citado en Musayón, 2001) y las aptitudes, Thompson, 1998, (citado en Vargas, 2002). En el aspecto académico, Díaz, 1985 y Durán, 1987, (citados en Cannobio y San Martín, 1989), advierten una relación positiva entre hábitos de estudio y rendimiento. Los alumnos que no tienen dichos hábitos son los que obtienen un Rendimiento académico más bajo. Lo mismo se observa para los alumnos que trabajan y estudian al mismo tiempo. Asimismo, las características de los alumnos han sido investigadas por Schiefelbeim, (1981, 1985), ya mencionado anteriormente, Gutiérrez, (1986) y Himmel y col (1984), los dos primeros señalan que la desnutrición afecta las capacidades intelectuales y podría incidir indirectamente en el Rendimiento académico futuro del alumno, por lo tanto tendría una relación significativa con dicho rendimiento. Igualmente, Himmel y col. creen que los problemas de salud y conducta son algunos de los factores asociados negativamente al Rendimiento académico (citados en Cannobio y San Martín, 1989). Las características de las familias es también un factor muy ligado al Rendimiento académico: el nivel socioeconómico, las expectativas de rendimiento que los padres tienen con relación a sus hijos, las condiciones de estudio en el hogar, la educación, la situación laboral de los padres, etc.

Vargas, 2002, argumenta que lo importante en esta materia es preguntarse cuáles son los factores que inciden con mayor fuerza en el rendimiento en educación superior, y si éstos afectan por igual a las diferentes carreras.

A continuación se habla de algunos de los factores relacionados con el estudiante, también enunciados la mayoría de ellos por Vargas, (2002), pero ahora desde el punto de vista de otros autores, citados en Calzadilla y García, (2001, pp.7 - 8). Específicamente se hace referencia (en forma muy breve a los siguientes factores) a la motivación intrínseca y extrínseca, al autoconcepto y, al optimismo como gran motivador. Respecto a la motivación intrínseca, Deci y Ryan, 1985, señalan *“la motivación intrínseca es la tendencia natural de procurar los intereses personales,*

ejercer las capacidades, buscar y conquistar desafíos” además, agregan que no necesitamos incentivos o castigos que nos impulsen a trabajar, ya que el hacer de la persona (actividad) es recompensante en sí misma, la meta que persigue una persona motivada intrínsecamente es según los autores recién mencionados la “experiencia de sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas”.

En cuanto a la motivación extrínseca, se puede señalar, que en ella se encuentran presenten todos los factores externos que intervienen y llevan al logro de una meta. Aún que dicha meta no se relacione con el logro de una actividad en si misma, lo que nos interesa es el beneficio que aporta, por ejemplo una calificación, el complacer a alguien o evitar un castigo, etc. Miller, Locke, Weiner, 1960-1992, (citados en Calzadilla y García, 2001).

En lo que respecta al autoconcepto, Epstein, Amescua y de Haro, 2000, (citados en Calzadilla y García, 2001, pp. 5-6), señalan que es uno de los factores más importantes del Rendimiento académico. Epstein encuentra una serie de características comunes en las diversas definiciones que dan varios autores sobre el autoconcepto, argumentando que: *“El autocentro es un conjunto de conceptos internamente consistente y jerárquicamente organizados, en una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos, más concretos como el físico, social, emocional y académico. Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia integrando nuevos datos e informaciones que se relacionan a partir de las experiencias sociales con personas significativa”*. Epstein afirma que el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es muy importante para que la persona funcione bien, y tenga un sentimiento de seguridad e integridad.

En relación con el optimismo Seligman, (citado en Calzadilla y García, 2001) señala que las personas optimistas frente al fracaso, piensan que lo pueden modificar, en cambio las pesimistas, en vez de formular un plan de acción o ayuda, hacen del fracaso algo permanente, difícil de modificar. Seligman argumenta que el optimismo predice el éxito académico. En un estudio realizado en la universidad de Pensilvania en 1984 en el cual participaron 500 estudiantes de primer año, las puntuaciones de un test de

optimismo fueron un mejor pronosticador de sus notas reales, que las puntuaciones obtenidas de las pruebas de aptitud realizadas antes de ingresar a dicha universidad.

1.3.4. Medición del Rendimiento Académico.

Luego de ser revisados el concepto, las teorías y los factores asociados al Rendimiento académico, cabe preguntarse ¿Cómo se mide este constructo? “*Si el Rendimiento es el resultado de un proceso, la medida es la representación empírica de dicho producto*”, Vargas, (2002, p. 296). Siguiendo con el autor recién mencionado, se puede decir que, existe gran variedad de medidas del rendimiento, por ejemplo, promedio de calificaciones, porcentajes de asignaturas de aprobados, tasas de permanencia, etc. es decir, medidas cuantitativas. También, existen premios y reconocimientos, calificaciones aprobado-reprobado, o sea, medidas cualitativas. Se puede hablar también de medidas subjetivas y objetivas. En relación a las objetivas se puede señalar que estas “*se refieren a un criterio (calificaciones mínimas aprobatorias, exámenes de conocimiento, etc...), las subjetivas son aquellas referidas a los demás (lugar ocupado en un grupo, puntuaciones en pruebas estandarizadas, etc.)*”. En la presente investigación, el Rendimiento académico del alumno es una variable que se ha medido considerando el promedio aritmético de sus notas finales en cada asignatura. Es importante señalar que a pesar de no haber un criterio único para todas las instituciones, los cursos, las asignaturas y los profesores, las notas son actualmente los indicadores más considerados al hablar de Rendimiento académico (Martínez-Otero, 2002).García Llamas, 1986, (citado en Díaz F., 1995), señala “*las calificaciones escolares a pesar de la múltiples críticas de las que son objetos constituyen el mejor indicador del Rendimiento académico*”, Cano,(2001), concuerdan con esta definición.

Determinar el rendimiento educativo individual es, en definitiva, según De la Orden, “et al”, (2001, p. 165), “*clasificar el producto educativo especificando los límites de las categorías que se establezcan para dicho fin, pudiendo éstas ser dicotómicas (éxito y fracaso escolar) o (rendimiento alto, medio y bajo)*”. Siguiendo con este autor se puede decir que respecto de la universidad, en la cual se forman profesionales, se establecen estándares de rendimiento independientes del sujeto que los ejecute y de los logros obtenidos anteriores.

La importancia que ha alcanzado el rendimiento educativo individual como asimismo los factores que lo determinan es tal, que además de querer diagnosticar el rendimiento actual de los sujetos, se pretende predecir los resultados futuros de éstos (pronóstico), lo cual permitiría prevenir el fracaso escolar. Al respecto De la Orden, “et al”, (2001, p. 166), plantea que, si la determinación del bajo rendimiento es un proceso conceptual con carga valórica y de medida, “*predecir el rendimiento educativo supone conocer, mediante estudios correlacionales la relación existente entre determinadas variables y los resultados académicos*”.

De acuerdo con De Miguel y Arias, (1999), para explicar el fracaso en la universidad son muchas las variables que se pueden emplear. Estos autores se refieren a la variable NEM señalando que, una de las causas de dicho fracaso es la deficiente preparación con la que llegan los estudiantes a la universidad, estos autores agregan que el mejor predictor del Rendimiento académico inmediato en la universidad es el rendimiento previo en los niveles de enseñanza no universitaria. Actualmente, los modelos sugeridos para el estudio de las causas del fracaso escolar giran en torno al individuo y a la sociedad, sin dejar de considerar la referencia al entorno escolar y a todas las interacciones que se producen al respecto. Entre los principales modelos según López, “et al”, 1985, (citado en De la Orden, “et al”, 2001), están:

- Los modelos centrados en el estudiante; se trata de determinar la influencia que tienen las variables de orden somático y fisiológico y, las características individuales (estáticas y dinámicas) vinculadas fuertemente al contexto.
- Los modelos centrados en el contexto; consideran factores sociales, de tipo estáticos (procedencia sociocultural y económica) y, dinámicos (fuerzas sociales institucionales y culturales) que representan las fuerzas socio-ambientales.
- Los modelos pedagógico-didácticos; en éstos se trata de identificar los principales factores asociados al Rendimiento académico por medio de opiniones y valoraciones tanto de profesores como estudiantes, como asimismo las características del contexto institucional inmediato (clima de aula e interacciones personales) y realizar un análisis para visualizar la interacción de la metodología con las aptitudes de los estudiantes.

- Los modelos psicosociales; tratan de analizar el efecto psicológico que producen en el estudiante las variables como el ambiente familiar, las relaciones en la sala de clase, el autoconcepto y la autoestima, entre otras.
- Los modelos eclécticos en interacción; este tipo de modelo considera los diversos tipos de variables en interacción, pues se estima que el rendimiento está determinado por las relaciones entre las variables de distinta índole.

Otra clasificación de modelos que estudian el Rendimiento académico corresponde a: los modelos experimentales y los no experimentales.

Finalmente siguiendo el pensamiento de Cano, (2001), no podemos dejar de mencionar en relación a esta importante temática, que el gran desafío del sistema de educación del siglo XXI no es solamente dar oportunidad de educación a todos sino, que dicha educación debe ser de calidad para todos sin diferencias de clases sociales, tendencias económicas y políticas. Además se deben hacer los mayores esfuerzos para evitar en gran medida los resultados negativos, como asimismo, optimizar recursos, medios, estructuras educativas para lograr reducir el fracaso de los estudiantes.

Capítulo II

Metodología.

Este capítulo presenta el diseño de la investigación, el censo de los profesores, la población y la selección de la muestra de los alumnos, como asimismo el proceso de adaptación de los instrumentos SALDU y IACU, para evaluar los constructos Satisfacción Laboral Docente y Clima Social de Aula respectivamente. Por último se describen los procedimientos de aplicación de dichos instrumentos y de la obtención de las notas como indicadores del Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios.

2.1. Diseño de la investigación.

De acuerdo con los objetivos, esta investigación tiene un diseño no experimental, es confirmatoria, correlacional o asociativa (Anguera, 2004⁸). Considerando que la captura de datos se realizó en un solo momento temporal, la estrategia es de tipo transeccional o transversal “Se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo en que se obtienen las medidas a tratar” Dwyer, 1983, (citado en Buendía, Colás, Hernández, 1997, p 134).

Se optó por una metodología de tipo cuantitativa, para establecer relaciones de asociación entre las variables ya señaladas. Se describen las correlaciones entre las variables en un momento dado, con el objeto de ver en que medida predicen el Rendimiento académico de los alumnos universitarios. Para verificar las hipótesis formuladas, se aplicaron los siguientes análisis: de correlación r de Pearson, regresión lineal múltiple paso a paso y regresión múltiple jerárquica. El método de recogida de la información fue mediante encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento.

2.2. Censo población y muestra.

Censo: Una cobertura de tipo censal se aplicó por medio del instrumento SALDU a los 69 académicos de las carreras, niveles y universidades en estudio, con la

⁸ Entrevista personal con la Metodóloga María Teresa Anguera de la Universidad de Barcelona España en la Universidad de la Frontera, en agosto 2004, Temuco, Chile.

finalidad de cubrir las 78 asignaturas implicadas en él. Dos de los académicos realizaban docencia en ambas universidades, por lo que el número de cuestionarios de Satisfacción Laboral Docente (SALDU) aumentó a 71.

La población: Correspondió a 3151 estudiantes universitarios, que al momento de aplicar el cuestionario IACU, estaban cursando el III, V, VII y IX niveles en el primer semestre lectivo 2002 de las carreras y universidades en estudio.

Muestra Piloto del IACU: Constituida por 309 alumnos, tuvo por objetivo evaluar las características psicométricas del instrumento. La confiabilidad se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, la validez de contenido por medio del juicio de expertos o autoridades en la materia y la validez de constructo, a través de dos métodos: correlación r de Pearson, entre los puntajes de cada ítem y los puntajes de la escala correspondiente (Kelinger, 1988) y el método de análisis factorial.

Muestra probabilística del IACU: La conformaron alumnos con las mismas características de la población ya señaladas y fueron seleccionados al azar en cada una de las 78 asignaturas dictadas en el semestre y año ya mencionados. El objetivo fue medir el “Ambiente o Clima Social de Aula” mediante el instrumento IACU. Para los análisis estadísticos dicha muestra productora de datos fue de 507 alumnos. Se siguió un diseño probabilístico estratificado por asignaturas en los niveles de las carreras y universidades ya descritas, con un error de estimación del 5% y una fiabilidad del 95% ($z=1.96$, intervalo de error de 0.11 décimas y una varianza de 0.47 obtenida en la muestra piloto). Con el fin de evitar un tamaño de muestra muy reducido en algunas asignaturas especiales, el tamaño muestral mínimo se ajustó al tamaño muestral promedio de la totalidad de las asignaturas, las cuales se clasificaron en: de especialidad o profesional, de formación general o básica y electiva.

Fórmula para calcular tamaño muestral proporcional al tamaño de una población finita a fin de estimar el promedio **Cochran, W. G. (1977):** Sampling Techniques. New York: Wiley.

$n = \frac{N * z^2 * S^2}{(z^2 * S^2) + (d^2 * (N-1))}$	<p>n = tamaño muestral N = tamaño de la población z² = valor de la curva normal según nivel de confianza S² = varianza de la variable a estudiar (puede ser de una muestra piloto) d = Es igual a la mitad de la amplitud del intervalo de error elegido.</p>
---	--

2.3. Variables.

VARIABLES INDEPENDIENTES, O EXÓGENAS SEGÚN LA TERMINOLOGÍA UTILIZADA EN EL ÁREA DE LA ECONOMETRÍA, EQUIVALEN A AQUELLAS VARIABLES QUE NO ESTÁN EXPLICADAS POR OTRAS VARIABLES EN EL ESTUDIO Y QUE INFLUYEN SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE OTRAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN, EN ESTE CASO CORRESPONDEN A LAS EVALUACIONES MEDIDAS A TRAVÉS DE LOS INSTRUMENTOS DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE (SALDU) Y DEL CLIMA SOCIAL DE AULA (IACU).

VARIABLES DEPENDIENTES O ENDÓGENAS, SEGÚN LA TERMINOLOGÍA UTILIZADA EN EL ÁREA DE LA ECONOMETRÍA, CORRESPONDE A AQUELLAS VARIABLES CUYO COMPORTAMIENTO ES EXPLICADO POR OTRAS VARIABLES DEL ESTUDIO (GONZÁLEZ, “ET AL”, 1998). EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN ESTA VARIABLE CORRESPONDE AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, QUE TIENE COMO INDICADOR PRINCIPAL EL PROMEDIO ARITMÉTICA FINAL DE LAS NOTAS OBTENIDAS POR CADA ALUMNO EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS.

VARIABLES MODERADORAS, CORRESPONDEN A VARIABLES MEDIDAS EN LOS SUJETOS Y MANIPULADAS ESTADÍSTICAMENTE, PARA VERIFICAR SU INFLUENCIA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES Y LA VARIABLE DEPENDIENTE (BUENDÍA, “ET AL”, 1997). EN EL CASO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN ÉSTA CORRESPONDE A LA VARIABLE NEM, O SEA A LAS NOTAS DE ENSEÑANZA MEDIA. AL RESPECTO SE PUEDE SEÑALAR QUE AUTORES TALES COMO CRISTINA RODRÍGUEZ 1985, (CITADA EN DONOSO, 1998); GONZÁLES TIRADOS, 1993; SÁNCHEZ GÓMEZ, 1996 (CITADOS EN DE MIGUEL Y ARIAS, 1999), CONCUERDAN EN QUE EL RENDIMIENTO PREVIO ES EL PREDICTOR MÁS POTENTE AL BUSCAR FACTORES QUE EXPLIQUEN EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES.

2.4 Instrumentos.

COMO NO SE CONTABA CON INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS APROPIADOS A LA POBLACIÓN QUE PERMITIERAN EVALUAR LAS VARIABLES DE ESTA INVESTIGACIÓN, SE REALIZÓ UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. FUE ASÍ COMO SE ENCONTRARON DOS INSTRUMENTOS EN ESPAÑOL, QUE SE UTILIZARON COMO ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A LA REALIDAD, UNO DENOMINADO SALDU, QUE SE APLICÓ A LOS PROFESORES, Y EL OTRO, CUYO NOMBRE ES IACU, QUE SE APLICÓ A LOS ALUMNOS. LOS DOS FUERON ADAPTADOS A LA IDIOSINCRASIA CULTURAL CHILENA. EL PRIMERO, SALDU, FUE

adaptado del original CESP, creado y validado por el grupo de investigación EDINVEST-GRANADA, (1993), de la Universidad de Granada, España. Dicho cuestionario permitió evaluar la satisfacción laboral de los profesores de las carreras y asignaturas que participaron en este estudio. En el cuestionario CESP se utilizó una escala Likert (Hernández, “et al”, 1998), con una amplitud de cinco categorías: 1, Insatisfacción alta; 2, Insatisfacción moderada; 3, Ni insatisfacción ni satisfacción; 4, Satisfacción moderada; 5, Satisfacción alta. En el CESP adaptado (SALDU) se utilizó una escala Likert con diferenciación de polos de once categorías ellas son: -5, Completamente insatisfecho; -4, Muy insatisfecho; -3, Insatisfecho; -2, Medianamente insatisfecho; -1, Algo insatisfecho; 0, Ni insatisfecho ni satisfecho; +1, Algo satisfecho; +2, Medianamente satisfecho; +3, Satisfecho; +4, Muy satisfecho; +5, Completamente satisfecho.

El segundo instrumento, IACU, fue adaptado del original del mismo nombre, elaborado y validado por Villar, (1987), de la Universidad de Sevilla, España. A través de este cuestionario se evaluó el Clima Social de Aula en las carreras y asignaturas consideradas en esta investigación. En el IACU original se utilizó también una escala Likert, pero con una amplitud de cuatro categorías: 1, Total acuerdo; 2, De acuerdo; 3, En desacuerdo; 4, Total desacuerdo. En el IACU adaptado se utilizó una escala de once categorías las cuales son: -5, Totalmente en desacuerdo; -4, Muy en desacuerdo; -3, En desacuerdo; -2, Medianamente en desacuerdo; -1, Algo en desacuerdo; 0, Ni en desacuerdo ni en acuerdo; +1, Algo en acuerdo; +2, Medianamente en acuerdo; +3, De acuerdo; +4, Muy de acuerdo; +5, Totalmente de acuerdo. A continuación se presenta la descripción de los instrumentos CESP, SALDU y IACU.

Tabla Nº 1: ítems y dimensiones que conforman el instrumento original CESP.

	Dimensión	Nº ítems	Ítems Específicos	ítems General	Total	
1	Docencia	1 al 16	16	+1	17	
2	Realización profesional	18 al 28	11	+1	12	
3	Relaciones personales	Con los alumnos	30 al 35	6	+1	7
		Con los compañeros	37 al 43	7	+1	8
4	Estructura Organizativa	El departamento	45 al 54	10	+1	11
		El centro docente	56 al 61	6	+1	7
		La Universidad de Granada como organización envolvente	63 al 72	10	+1	11
5	Perspectiva sociolaboral del profesorado	74 al 80	7	+1	8	
6	Investigación	82 al 88	7	+1	8	
Declaraciones globales						
	Otras causas de satis. e insatis.	90		1	1	
	Resumen de nivel de satisfacción	91		1	1	
Total =					91	

(Considerando en el resultado total un ítem repetido).

Tabla Nº 2: ítems y dimensiones del instrumento SALDU adaptado del CESP.

	Dimensión	Nº ítems	ítems específicos	ítem global	Total ítems
1	Docencia	1 al 19	19	+1	20
2	Investigación	21 al 28	8	+1	9
3	Extensión	30 al 38	9	+1	10
4	Relaciones con alumnos	40 al 45	6	+1	7
5	Relaciones con pares	47 al 52	6	+1	7
6	Relaciones con el medio	54 al 56	3	+1	4
7	Condiciones Sociolaborales	58 al 62	5	+1	6
8	Gestión	64 al 85	22	+1	23
Total =					86

Tabla N° 3: ítems y escalas que conforman el instrumento IACU adaptado.

	Escalas	Ítems específicos	Total ítems
1	Cohesión	1, <u>8</u> ,15, <u>22</u> ,29,36,43	7
2	Satisfacción	2, <u>9</u> ,16,23,30,37,44	7
3	Personalización	3,10,17,24,31,38,45	7
4	Orientación a la tarea	4,11, <u>18</u> ,25,32, <u>39</u> ,46	7
5	Innovación	5,12,19,26,33,40,47	7
6	Evaluación	6,13,20,27,34,41,48	7
7	Gestión de clase	<u>7</u> , <u>14</u> , <u>21</u> , <u>28</u> ,35, <u>42</u> , <u>49</u>	7
		Total =	49

No se hizo una tabla con el IACU original, porque en el instrumento adaptado se mantuvo la misma estructura ya señalada en el marco teórico conceptual de esta tesis, esto es sus siete escalas con sus siete ítems correspondientes, que en total suman 49. Sólo se cambiaron algunos ítems adecuando su lenguaje a la idiosincrasia cultural chilena y la escala Likert de valoración del instrumento IACU original de amplitud de cuatro categorías, por una escala de amplitud de once categorías como ya se dijo anteriormente.

De acuerdo con los resultados obtenidos en los análisis psicométricos del instrumento se modificaron algunas escalas eliminándose varios ítems.

Cada una de las siete escalas del IACU recién señaladas tiene un número de ítems positivos y negativos (para evitar sesgos). El contenido de ellos muestra declaraciones que avalan el sentido de las escalas. Ejemplos de ítems positivos:

1. Entre la mayoría de los miembros de esta clase existe una relación de confianza.
5. En esta clase, los alumnos resuelven situaciones problemáticas teóricas y prácticas por si mismos.

Los ítems negativos son declaraciones que contradicen el significado de la escala. En la tabla anterior están subrayados todos los ítems negativos que aparecen en el cuestionario; a continuación se presentan dos ejemplos de ellos:

18. Esta es una clase desorganizada, tanto en el programa como en las actividades que se desarrollan.

21. En esta clase el profesor monopoliza la mayor parte de la comunicación verbal.

2.5. Procedimiento de aplicación de los instrumentos SALDU, IACU y obtención de las notas.

Una vez adaptados los instrumentos a la idiosincrasia cultural de la población estudiada, se seleccionó la muestra piloto del IACU (309) alumnos y después se procedió a la entrega del cuestionario IACU a los estudiantes universitarios en el horario académico, con las correspondientes instrucciones por escrito, dándoles el tiempo requerido, considerando la extensión de éste, para que pudieran contestarlo de la mejor forma. El objetivo de la aplicación de dicho instrumento fue conocer las opiniones de los alumnos en relación con el Clima o Ambiente Social de Aula. El mismo procedimiento se repitió para la muestra probabilística (507) alumnos. Respecto del SALDU, por lo reducido del número de docentes se realizó un censo. El cuestionario SALDU fue entregado a los docentes en sus salas con las instrucciones correspondientes, dando la facilidad para hacerlo llegar a la sala de profesores. Una vez aplicado los instrumentos se procedió a recoger la información y a su tabulación. En relación a las notas, éstas se obtuvieron de las actas de cada asignatura considerada en la investigación, entre el final del primer semestre 2002 y el inicio del segundo semestre de dicho año, en la Oficina de Registro Curricular de la Universidad Autónoma del Sur y de Admisión y Matrícula de la Universidad De La Frontera.

2.6. Características psicométricas de los instrumentos: confiabilidad y validez.

Confiabilidad “Alfa” de Cronbach de los instrumentos SALDU y IACU.

Podemos decir que “la confiabilidad es la exactitud o precisión de un instrumento de medición” (Kerlinger F, 1997, p 459).

La confiabilidad se refiere a la capacidad que tiene la escala para dar los mismos resultados al ser aplicada en condiciones similares, dos o más veces a un mismo conjunto de personas (Hernández, “et al”,1998). Para medirla se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, sobre la base de la matriz de la varianza, cuya fórmula es la siguiente:

Tomada de Hernández, “et al”, (1998, p 410).

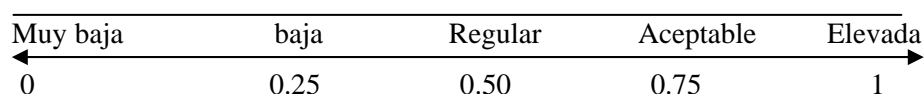
$$\alpha = \frac{N}{(N-1) \left[\frac{1 - \sum s^2(Y_i)}{s^2 x} \right]}$$

“N” es igual al número de ítems de la escala.

“ $\sum s^2(Y_i)$ ” es igual a la sumatoria de las varianzas de los ítems

“ $s^2 x$ ” Es igual a la varianza de toda la escala

El coeficiente Alfa de Cronbach se usa como un índice de confiabilidad de consistencia interna, que permite evaluar en una sola aplicación, instrumentos que emplean múltiples ítems por escala. Los coeficientes que producen pueden variar entre 0 y 1 “donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad” (Hernández, “et al”, 1998, p 241). A continuación se presenta la interpretación del coeficiente de confiabilidad, de acuerdo con el autor ya señalado.



0% de confiabilidad en la medición, indica que la medición está contaminada de error y el 100% de la confiabilidad significa que en la medición no hay error.

El coeficiente “ α ” Alfa de Cronbach mide en forma compuesta la correlación entre los ítems que constituyen una misma escala permitiendo identificar en forma individual aquellos reactivos que aportan en mayor medida, como así mismo aquellos que disminuyen la fiabilidad de la escala respectiva (Hernández, “et al”, 1998).

El análisis de la confiabilidad del cuestionario SALDU fue el siguiente:

Tabla N° 4: Coeficientes Alfa de Cronbach de las dimensiones del SALDU.

dimensiones SALDU	Coeficiente Alfa de Cronbach	Número de ítems	n
Dimensión Docencia	0.9043	20	71
Dimensión Investigación	0.8797	9	71
Dimensión Extensión	0.9279	10	71
Dimensión Relaciones con los alumnos	0.7921	7	71
Dimensión Relaciones con los pares	0.9117	7	71
Dimensión Relaciones con el medio	0.9172	4	71
Dimensión Condiciones sociolaborales	0.7298	6	71
Dimensión Gestión	0.9512	23	71

Para el análisis de la tabla recién presentada se consideró una confiabilidad aceptable, aquella en que el coeficiente Alfa sea mayor o igual a 0.75. En esta investigación, siete dimensiones del SALDU presentan una confiabilidad que oscila entre 0.79 y 0.95 siendo éstas altamente confiables a excepción de la dimensión Condiciones sociolaborales que presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.7298, que si bien es cierto no alcanza el criterio de confiabilidad previamente establecido es muy cercano a ello.

El análisis de la confiabilidad del cuestionario IACU muestra piloto (309 alumnos) fue el siguiente:

Tabla N° 5 Coeficientes Alfa de Cronbach de las escalas IACU.

Escala	Coeficiente Alfa de Cronbach	Número de ítems	n
Cohesión	0.8096	6	309
Satisfacción	0.8547	6	309
Personalización	0.7946	7	309
Orientación a la tarea	0.6466	5	309
Innovación	0.8158	7	309
Evaluación	0.8112	7	309
Gestión de clases	0.6257	5	309

Las escalas Cohesión, Satisfacción, Personalización, Innovación y Evaluación presentan una alta consistencia interna. El coeficiente Alfa de Cronbach fue superior a 0.75, no así las escalas Orientación a la tarea y Gestión de clases que no alcanzan el criterio de confiabilidad previamente establecido (0.75), pero se ubican cerca de lo aceptable. Cabe señalar que al realizar un análisis de correlación ítem – test, en las escalas Cohesión y Satisfacción se eliminó un ítem en cada una de ellas, y en las escalas Orientación a la tarea y Gestión de clases se eliminaron dos ítems por cada escala, para mejorar la confiabilidad.

Validez de los Instrumentos SALDU y IACU.

Para la validez de contenido del Instrumento SALDU (censo a 69 docentes): se realizó un estudio de juicio de cinco pares de expertos o autoridades en la materia de ambas universidades, los cuales son profesores con estudios de magíster y doctorado en el área de educación, de amplia trayectoria y experiencia docente universitaria. El trabajo de éstos dos grupos de expertos (total diez), estuvo dirigido a diferentes objetivos.

a) Seis profesores de Lenguaje y Comunicación a lo menos con cinco años de experiencia y estudios universitarios de Lengua Española, dieron su opinión sobre la adecuación del lenguaje utilizado en los reactivos, como así mismo si éste era comprensible por parte de los alumnos universitarios de los niveles y carreras anteriormente señalados. Se consideró adecuado y comprensible el lenguaje usado en los reactivos cuando cinco de los seis expertos estuvieron de acuerdo con ello. Además dichos expertos se pronunciaron sobre las instrucciones señalando si éstas eran adecuadas, como así mismo respecto de la hoja de respuesta y la diagramación general de ellas.

b) Cuatro expertos en construcción de cuestionarios, dieron su opinión sobre la validez de contenido de los ítems los cuales se consideraron adecuados cuando por lo menos tres expertos estuvieron de acuerdo en sus juicios.

Sus observaciones permitieron mejorar la redacción y contenido de varios ítems, quedando finalmente un total de 86 ítems y 8 dimensiones para el SALDU, como así mismo 43 ítems y 7 escalas para el IACU.

Como se puede observar para la validez de Contenido del Instrumento IACU muestra piloto (309 alumnos), se siguió el mismo procedimiento ya utilizado en el instrumento SALDU.

Validez de constructo del instrumento SALDU: se utilizó el método de correlación ítem – test.

De acuerdo con Kerlinger, (1988, p.475), “la validez de constructo es uno de los progresos científicos más significativos de la teoría moderna de la medición. Es un progreso significativo, porque vincula las nociones y prácticas psicométricas con las nociones teóricas.

Una técnica que se aplicó para sacar la validez de constructo fue la correlación ítem-test, la cual se puede definir como un procedimiento estadístico que indica el grado en que un ítem o reactivo discrimina entre los examinados con alto puntaje y los con bajo puntaje en el test, dicho de otra manera se trata de un índice para seleccionar los ítems que distinguen entre personas que evidencian diferencias entre el rango que se desea medir (Allen y Yen, 1979). Estos autores señalan también que en las escalas tipo Likert es deseable estimar la correlación ítem-test (rit-co) empleando el coeficiente de

correlación producto-momento r de Pearson, el cual es un índice adimensional acotado que va desde -1.0 y $+1.0$ (Nunnally y Bernstein, 1995).

Tabla N° 6 Correlación entre los ítems y la dimensión Docencia del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 1	0.202	ns	71
Ítem 2	0.486	**	71
Ítem 3	0.686	**	71
Ítem 4	0.547	**	71
Ítem 5	0.307	**	71
Ítem 6	0.590	**	71
Ítem 7	0.453	**	71
Ítem 8	0.740	**	71
Ítem 9	0.676	**	71
Ítem 10	0.744	**	71
Ítem 11	0.625	**	71
Ítem 12	0.581	**	71
Ítem 13	0.515	**	71
Ítem 14	0.643	**	71
Ítem 15	0.594	**	71
Ítem 16	0.625	**	71
Ítem 17	0.631	**	71
Ítem 18	0.672	**	71
Ítem 19	0.526	**	71
Ítem 20	0.470	**	71

* *= $p < 0.01$

ns = no significativo

Dimensión Docencia: muestra correlaciones significativas con los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 con un 99% de confianza. No así el ítem 1 que no alcanza a ser significativo con un $p > 0.05$.

Tabla N° 7 Correlación entre los ítems y la dimensión Investigación del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 21	0.726	**	71
Ítem 22	0.763	**	71
Ítem 23	0.748	**	71
Ítem 24	0.732	**	71
Ítem 25	0.645	**	71
Ítem 26	0.644	**	71
Ítem 27	0.751	**	71
Ítem 28	0.598	**	71
Ítem 29	0.723	**	71

**= p< 0.01

Dimensión Investigación: muestra correlaciones significativas con los ítems 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29 con un 99% de confianza.

Tabla N° 8 Correlación entre los ítems y la dimensión Extensión del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 30	0.750	**	71
Ítem 31	0.736	**	71
Ítem 32	0.759	**	71
Ítem 33	0.802	**	71
Ítem 34	0.853	**	71
Ítem 35	0.829	**	71
Ítem 36	0.789	**	71
Ítem 37	0.740	**	71
Ítem 38	0.763	**	71
Ítem 39	0.641	**	71

**= p< 0.01

Dimensión Extensión: muestra correlaciones significativas con los ítems 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39 con un 99% de confianza.

Tabla N° 9 Correlación entre los ítems y la dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 40	0.703	**	71
Ítem 41	0.745	**	71
Ítem 42	0.600	**	71
Ítem 43	0.315	**	71
Ítem 44	0.661	**	71
Ítem 45	0.642	**	71
Ítem 46	0.662	**	71

**= p<0.01

Dimensión Relaciones con los alumnos: muestra correlaciones significativas con los ítems 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46 con un 99% de confianza.

Tabla N° 10 Correlación entre los ítems y la dimensión Relaciones con los pares del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 47	0.886	**	71
Ítem 48	0.741	**	71
Ítem 49	0.846	**	71
Ítem 50	0.795	**	71
Ítem 51	0.821	**	71
Ítem 52	0.637	**	71
Ítem 53	0.855	**	71

**= p<0.01

Dimensión Relaciones con los pares: muestra correlaciones significativas con los ítems 47, 48, 49, 50, 51, 52 y 53 con un 99% de confianza.

Tabla N° 11 Correlación entre los ítems y la dimensión Relaciones con el medio del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 54	0.869	**	71
Ítem 55	0.899	**	71
Ítem 56	0.833	**	71
Ítem 57	0.932	**	71

* *= p< 0.01

Dimensión Relaciones con el medio: muestra correlaciones significativas con los ítems 54, 55, 56 y 57 con un 99% de confianza.

Tabla N° 12 Correlación entre los ítems y la dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 58	0.620	**	71
Ítem 59	0.712	**	71
Ítem 60	0.667	**	71
Ítem 61	0.639	**	71
Ítem 62	0.556	**	71
Ítem 63	0.631	**	71

* *= p< 0.01

Dimensión Condiciones sociolaborales: muestra correlaciones significativas con los ítems 58, 59, 60, 61, 62 y 63 con un 99% de confianza.

Tabla N° 13 Correlación entre los ítems y la dimensión Gestión del SALDU.

ÍTEMS SALDU	Coefficiente r de Pearson	significancia	n
Ítem 64	0.679	**	71
Ítem 65	0.655	**	71
Ítem 66	0.685	**	71
Ítem 67	0.772	**	71
Ítem 68	0.672	**	71
Ítem 69	0.822	**	71
Ítem 70	0.833	**	71
Ítem 71	0.712	**	71
Ítem 72	0.707	**	71
Ítem 73	0.766	**	71
Ítem 74	0.660	**	71
Ítem 75	0.848	**	71
Ítem 76	0.700	**	71
Ítem 77	0.658	**	71
Ítem 78	0.668	**	71
Ítem 79	0.571	**	71
Ítem 80	0.550	**	71
Ítem 81	0.434	**	71
Ítem 82	0.405	**	71
Ítem 83	0.672	**	71
Ítem 84	0.763	**	71
Ítem 85	0.612	**	71
Ítem 86	0.758	**	71

* *= p< 0.01

ns = no significativo

Dimensión Gestión: muestra correlaciones significativas con los ítems 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 y 86 con un 99% de confianza.

Se puede concluir que todas las dimensiones, presentan una adecuada validez de constructo ya que la gran mayoría de los ítems correlacionan positiva y significativamente con sus respectivas dimensiones.

Verificación de Validez de Constructo del IACU a través de la Correlación Ítem-test y del análisis factorial.

La validez de constructo de este instrumento tuvo por finalidad sacar un tamaño de muestra representativo probabilístico de la población.

Validez de constructo del IACU: correlación ítem-test por escalas, Muestra Piloto (309 als).

Tabla N° 14: Correlación entre los ítems y la escala Cohesión.

		Ítem1	Ítem 8	Ítem 15	Ítem 29	Ítem 36	Ítem 43
Cohesión	r	0.656	0.658	0.722	0.740	0.781	0.732
	Sig.	**	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309	309

** = $p < 0.01$
ns = no significativo

La escala Cohesión muestra correlaciones significativas con los ítems 1, 8, 15, 29, 36 y 43 con un 99% de confianza. No así el ítem 22 que no alcanza a ser significativo con un 95% de confianza.

Conclusión: Se excluye de la muestra piloto del IACU el ítem 22.

Tabla N° 15: Correlación entre los ítems y la escala Satisfacción.

		Ítem2	Ítem 16	Ítem 23	Ítem 30	Ítem 37	Ítem 44
Satisfacción	r	0.651	0.723	0.804	0.798	0.817	0.771
	Sig.	**	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309	309

** = $p < 0.01$

La escala Satisfacción presenta correlaciones significativas con los ítems 2, 16, 23, 30, 37 y 44 con un 99% de confianza, no así el caso del ítem 9, que aún cuando es significativo con un 99% de confianza no alcanza a ser aceptable.

Conclusión: Se excluye de la muestra piloto el ítem 9.

Tabla N° 16: Correlación entre los ítems y la escala Personalización.

		Ítem3	Ítem 10	Ítem 17	Ítem 24	Ítem 31	Ítem 38	Ítem 45
Personalización	r	0.437	0.740	0.581	0.690	0.698	0.754	0.785
	Sig.	**	**	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309	309	309

** = $p < 0.01$

Escala Personalización: Se observa correlaciones significativas en todos sus ítems con un 99% de confianza.

Tabla N° 17: Correlación entre los ítems y la escala Orientación a la tarea

		Ítem4	Ítem 11	Ítem 25	Ítem 32	Ítem 46
Orientación a la tarea	r	0.660	0.697	0.593	0.723	0.515
	Sig.	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309

* *= p< 0.01

La escala Orientación a la Tarea muestra correlaciones significativas con los ítems 4, 11, 25, 32 y 46 con un 99% de confianza, no así el caso de los ítems 18 y 39 que aún cuando son significativos con un 99% de confianza son los más bajos.

Conclusión: Se excluyen de la muestra piloto los ítems 18 y 39.

Tabla N° 18: Correlación entre los ítems y la escala Innovación.

		Ítem 5	Ítem 12	Ítem 19	Ítem 26	Ítem 33	Ítem 40	Ítem 47
Innovación	r	0.673	0.699	0.712	0.685	0.434	0.805	0.781
	Sig.	**	**	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309	309	309

* *= p< 0.01

La escala Innovación muestra correlaciones significativas en todos sus ítems con un 99% de confianza.

Tabla N° 19: Correlación entre los ítems y la escala Evaluación.

		Ítem 6	Ítem 13	Ítem 20	Ítem 27	Ítem 34	Ítem 41	Ítem 48
Evaluación	r	0.702	0.642	0.642	0.701	0.654	0.728	0.753
	Sig.	**	**	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309	309	309

* *= p< 0.01

En la escala Evaluación aparecen correlaciones significativas en todos sus ítems con un 99% de confianza.

Tabla N° 20: Correlación entre los ítems y la escala Gestión de clase.

		Ítem 14	Ítem 21	Ítem 28	Ítem 42	Ítem 49
Gestión de clases	r	0.573	0.672	0.617	0.647	0.655
	Sig.	**	**	**	**	**
	n	309	309	309	309	309

* **= $p < 0.01$

Escala Gestión de Clases: Presenta correlaciones significativas con los ítems 14, 21, 28, 42 y 49 con un 99% de confianza, no así el caso del ítem 7 que a pesar de ser significativo al 99 % de confianza es uno de los más bajos en esta escala y el ítem 35 que no alcanza ser significativo con un 95% de confianza.

Conclusión: Se excluyen de la muestra piloto los ítems 7 y 35.

Es importante señalar que en los resultados psicométricos del IACU obtenidos de la aplicación de la muestra piloto, se excluyen de ésta y por lo tanto de la muestra probabilística los siguientes ítems: **7, 9, 18, 22, 35 y 39**.

Considerando la naturaleza de las variables del instrumento aplicado (Intercalar continua) en una encuesta en forma de escala Likert y con la finalidad de identificar los constructos latentes, que expliquen las correlaciones observadas entre los ítems o reactivos, se aplicó un análisis factorial exploratorio basado en el método componentes principales con rotación varimax, empleando como criterio de selección del número de factores, el que éstos presenten un valor propio (eigenvalue) igual o superior a 1,0 (Yella, 1997). Sobre la base de estos resultados se procedió a interpretar la matriz de cargas factoriales, basándose en la correlación entre cada ítem y el eje factorial en el cual se expresa la mayor carga o correlación. El análisis factorial exploratorio se aplicó a los datos de la muestra piloto del instrumento adaptado del original del mismo nombre IACU. No se aplicó esta técnica a los datos del SALDU porque requiere una muestra mínima de cinco casos por cada ítem analizado lo que no fue posible cubrir.

Como ya se planteó el análisis factorial se realizó a través del Método factorización por componentes principales el cual arrojó 7 factores (ver tabla 21). Posteriormente se obtuvo una solución a través de la rotación ortogonal Varimax (ver tabla 22).

Tabla 21: Factorización a través del Método Componentes Principales.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16.122	37.494	37.494	16.122	37.494	37.494	10.246	23.827	23.827
2	1.974	4.59	42.084	1.974	4.59	42.084	3.235	7.523	31.35
3	1.867	4.342	46.426	1.867	4.342	46.426	3.068	7.136	38.486
4	1.478	3.437	49.863	1.478	3.437	49.863	2.634	6.125	44.611
5	1.341	3.118	52.981	1.341	3.118	52.981	2.264	5.265	49.876
6	1.157	2.691	55.672	1.157	2.691	55.672	2.01	4.675	54.551
7	1.029	2.392	58.064	1.029	2.392	58.064	1.511	3.514	58.064
8	0.996	2.317	60.381						
9	0.957	2.225	62.606						
10	0.924	2.15	64.756						
11	0.851	1.979	66.736						
12	0.843	1.959	68.695						
13	0.807	1.878	70.573						
14	0.776	1.804	72.377						
15	0.7	1.627	74.004						
16	0.67	1.557	75.561						
17	0.663	1.541	77.102						
18	0.616	1.433	78.535						
19	0.603	1.403	79.939						
20	0.584	1.358	81.297						
21	0.567	1.319	82.616						
22	0.543	1.263	83.879						
23	0.522	1.215	85.094						
24	0.514	1.194	86.288						
25	0.459	1.066	87.354						
26	0.452	1.052	88.407						
27	0.423	0.985	89.391						
28	0.401	0.932	90.323						
29	0.38	0.884	91.206						
30	0.374	0.869	92.076						
31	0.36	0.836	92.912						
32	0.339	0.788	93.7						
33	0.317	0.736	94.437						
34	0.311	0.723	95.16						
35	0.304	0.707	95.867						
36	0.278	0.648	96.515						
37	0.253	0.588	97.103						
38	0.246	0.572	97.674						
39	0.231	0.538	98.212						
40	0.222	0.515	98.727						
41	0.205	0.477	99.204						
42	0.181	0.421	99.625						
43	0.161	0.375	100						

Tabla 22: Factorización a través de los Métodos, componentes principales y Rotación Varimax con normalización Kaiser (57 iteraciones).

Rotated Component Matrix(a)

	<i>Component</i>							
	1	2	3	4	5	6	7	
MEDIAN(V01,2)	0.19	0.17	0.625	0.122	-0.153	0.12	7.590E-02	COHESIÓN
TREND(V08_1)	0.315	6.880E-03	0.564	0.154	0.226	0.221	0.175	
MEDIAN(V15,2)	0.734	0.248	0.153	4.496E-02	-8.503E-02	0.157	-6.164E-02	
MEDIAN(V29,2)	0.567	0.106	0.324	-3.407E-02	-0.231	0.231	0.153	
MEDIAN(V36,2)	0.531	0.165	0.399	0.34	-9.567E-02	0.175	-2.603E-02	
MEDIAN(V43,2)	0.285	4.056E-02	0.718	0.14	-6.604E-02	0.13	4.186E-02	
MEDIAN(V02,2)	0.36	0.169	0.337	0.399	1.811E-02	-3.414E-02	0.183	SATISFACCIÓN
MEDIAN(V16,2)	0.661	0.117	0.167	0.132	-1.258E-02	-5.616E-02	0.127	
MEDIAN(V23,2)	0.629	0.282	0.207	9.204E-02	-0.25	8.240E-03	-8.649E-02	
MEDIAN(V30,2)	0.632	0.286	0.21	0.155	-0.153	3.954E-02	-2.957E-02	
MEDIAN(V37,2)	0.715	9.496E-02	0.255	0.228	-0.172	1.122E-02	5.656E-02	
MEDIAN(V44,2)	0.621	0.105	0.463	5.805E-02	-0.186	0.209	7.198E-02	
MEDIAN(V03,2)	1.489E-02	0.142	0.17	9.027E-02	-0.103	0.706	6.398E-02	PERSONALIZACIÓN
MEDIAN(V10,2)	0.706	-6.944E-02	0.166	0.218	-4.844E-02	0.183	0.176	
MEDIAN(V17,2)	0.442	0.343	3.811E-02	4.309E-02	4.992E-02	-0.182	0.444	
MEDIAN(V24,2)	0.632	0.267	0.137	-3.223E-02	6.625E-02	0.282	2.298E-02	
MEDIAN(V31,2)	0.413	0.373	0.312	0.295	-0.131	4.653E-02	6.453E-02	
MEDIAN(V38,2)	0.638	0.184	0.177	0.181	-0.197	0.116	0.142	
MEDIAN(V45,2)	0.642	0.205	0.272	7.093E-02	-0.134	0.198	-2.680E-02	ORIENTACIÓN A LA TAREA
MEDIAN(V04,2)	0.392	0.126	0.128	6.510E-02	-3.708E-02	0.697	6.814E-02	
MEDIAN(V11,2)	0.666	0.127	6.285E-02	0.32	-7.210E-02	0.156	5.903E-02	
MEDIAN(V25,2)	-4.073E-03	0.678	0.105	9.651E-02	5.474E-02	9.077E-02	0.116	
MEDIAN(V32,2)	0.532	0.314	9.920E-02	0.474	-0.101	0.138	-2.034E-05	
MEDIAN(V46,2)	0.115	4.334E-02	0.232	0.117	6.412E-02	0.256	0.674	
MEDIAN(V05,2)	0.314	0.161	0.147	0.582	-0.116	0.323	6.388E-02	INNOVACIÓN
MEDIAN(V12,2)	0.665	-2.282E-02	0.123	0.482	-5.759E-02	4.356E-02	0.164	
MEDIAN(V19,2)	0.507	0.38	2.169E-03	0.21	-0.197	0.13	9.964E-02	
MEDIAN(V26,2)	0.334	0.678	-2.168E-02	0.179	4.580E-02	0.113	-0.159	
MEDIAN(V33,2)	4.268E-02	0.174	0.351	0.467	0.194	-0.193	4.002E-03	
MEDIAN(V40,2)	0.531	0.54	3.531E-02	0.187	-0.13	4.304E-02	8.810E-02	
MEDIAN(V47,2)	0.562	0.484	0.189	9.037E-02	-7.374E-02	0.181	0.128	EVALUACIÓN
MEDIAN(V06,2)	0.461	0.178	0.125	0.495	-0.115	0.211	7.446E-02	
MEDIAN(V13,2)	0.61	7.974E-03	0.205	0.283	5.542E-02	-7.806E-02	0.245	
MEDIAN(V20,2)	0.445	0.361	0.141	-0.287	-9.933E-02	0.127	0.299	
MEDIAN(V27,2)	0.533	0.424	6.623E-02	-9.653E-03	-0.163	0.321	4.399E-02	
MEDIAN(V34,2)	0.473	-6.010E-03	0.448	5.066E-02	-5.350E-02	1.358E-02	0.19	
MEDIAN(V41,2)	0.477	0.455	0.279	2.874E-02	-0.158	4.656E-02	1.721E-02	GESTIÓN DE CLASES
MEDIAN(V48,2)	0.547	0.196	0.226	0.405	-0.161	0.109	0.123	
TREND(V14_1)	-5.111E-02	-6.989E-02	-0.113	0.138	0.604	-2.284E-02	0.261	
TREND(V21_1)	-0.257	2.113E-02	0.114	-1.268E-02	0.675	-0.161	0.104	
TREND(V28_1)	-0.412	8.232E-02	-0.139	-2.195E-03	0.446	0.121	-0.314	
TREND(V42_1)	3.951E-02	-0.217	-5.334E-02	-0.266	0.629	3.011E-02	-0.363	
MEDIAN(V49,2)	-0.287	0.16	-0.138	-0.285	0.455	-0.191	-0.19	

Nota: En negritas aparecen las saturaciones por sobre 0.3 de acuerdo al criterio de Nunnally.

El análisis permitió probar la validez de constructo de las 7 escalas del IACU. A continuación se describen los resultados:

1. En este análisis aparece el **FACTOR 1** como común y subyacente a las escalas **Cohesión** (se saturan 4 de 6 ítems), **Satisfacción** (se saturan los 6 ítems), **Personalización** (se saturan 6 de los 7 ítems), **Orientación a la tarea** (se saturan 3 de los 5 ítems), **Innovación** (se saturan 6 de los 7 ítems) y **Evaluación** (se saturan los 7 ítems).
- 2 En el **FACTOR 2** muestra saturaciones en **Personalización** (se saturan 2 de los 7 ítems), **Innovación** (se saturan 2 de los 7 ítems) y **Evaluación** (se saturan 3 de los 7 ítems).
- 3 En el **FACTOR 3** aparece una saturación en la escala **Cohesión** (se saturan 5 de 6 ítems).
- 4 En el **FACTOR 4** aparece una saturación en la escala **Innovación** (se saturan 3 de 7 ítems).
- 5 En el **FACTOR 5** la escala **Gestión** de clases presenta una saturación en sus 6 ítems.
- 6 Finalmente el resto de los factores muestran saturaciones de uno o dos ítems por cada subescala.

Capítulo III

Resultados.

En este capítulo se describen los resultados obtenidos a través del análisis de los datos correspondientes a las hipótesis H₁, H₂, H₃, H₄ y H₅ de la investigación. Se hace referencia en primer lugar al coeficiente de correlación r de Pearson, que se aplicó con el objeto de conocer cuales son las variables que mantienen correlación estadísticamente significativa con el Rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

3.1. Correlación simple r de Pearson (generalidades).

Entendiendo que las hipótesis correlacionales son las que pueden establecer la asociación entre dos o más variables se aplicó el coeficiente r de Pearson para correlacionar las variables de las siguientes hipótesis: H₁, H₂, H₃. Según Hernández, “et al”, (1998 p. 377) “el coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00 donde:

-1.00	Correlación negativa perfecta (“A mayor X, menor Y” de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante). Esto también se aplica “a menor X, mayor Y”.
-0.90	Correlación negativa muy fuerte.
-0.75	Correlación negativa considerable.
-0.50	Correlación negativa media.
-0.10	Correlación negativa débil.
0.00	No existe correlación alguna entre las variables.
+0.10	Correlación positiva débil.
+0.50	Correlación positiva media.
+0.75	Correlación positiva considerable.
+0.90	Correlación positiva muy fuerte.
+1.00	Correlación positiva perfecta (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y” de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante”).

3.2 Regresión lineal múltiple paso a paso y Regresión lineal múltiple Jerárquica: generalidades.

Regresión múltiple, método que sirve para analizar el efecto de dos o más variables independiente sobre una independiente. Es una extensión de la regresión lineal pero que considera un mayor número de variables independientes. Se emplea para predecir el valor de una variable dependiente conociendo el valor y como influyen las variables independientes que participan en el análisis (Hernández, 1998).

Para evaluar el objetivo e hipótesis H₄ de esta investigación, se utilizó el análisis de regresión múltiple paso a paso, el cual permite predecir una variable dependiente (cuantitativa), a través de predictores variables independientes (cuantitativas) (Hernández, “et al” ,1998).

Para evaluar el objetivo e hipótesis H₅ se aplicó el análisis de regresión lineal múltiple jerárquica, que permite investigar la relación que existe entre una variable dependiente y dos o más variables independientes conocidas llamadas también predictores, estos se ingresan a la ecuación de acuerdo al orden establecido teóricamente en cuanto a su capacidad predictiva. La primera variable o serie de variables sirve como covariante para la segunda, la primera y la segunda sirven como covariantes para la tercera, y así sucesivamente. La variable moderadora, interviene sobre los predictores aumentando o disminuyendo sus efectos sobre la variable dependiente (Nunnally y Bernstein, 1995). La curva de regresión múltiple jerárquica esta dada por la siguiente formula:

$$Y = b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3$$

Y, corresponde al valor que asumirá la variable dependiente que en este caso es el Rendimiento académico (notas), b₀ es la constante, que indica cuanto aumenta Y cuando X=0. Esto es, en cuanto aumenta el Rendimiento académico cuando las puntuaciones de las dimensiones del instrumento SALDU asumen el valor 0, b₁ es la pendiente de la variable X₁ y ésta mide el efecto que tiene la variable SALDU (con sus respectivas dimensiones) sobre el Rendimiento académico, X₁ es la variable independiente SALDU, b₂ es la pendiente de la variable X₂ y ésta mide el efecto que tiene la variable IACU (con

sus respectivas escalas) sobre el Rendimiento académico, X_2 es la variable independiente IACU, b_3 es la pendiente de la variable X_3 y ésta mide el efecto que tiene la variable moderadora en este caso NEM sobre los predictores (ya sean del SALDU o del IACU, regulando su efecto sobre el Rendimiento académico), X_3 es la variable moderadora NEM.

3.3. Correlación simple r de Pearson instrumentos SALDU y IACU (dimensiones y escalas)⁹.

- **Hipótesis N°1:** Dicha hipótesis establece que: “Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Rendimiento Académico de los alumnos correlacionan significativamente entre sí”. A continuación se presentan los resultados:

Tabla N° 23: *Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos muestra total.*

Dimensiones	r	N	Significancia
Docencia	0.070	507	ns
Investigación	-0.009	507	ns
Extensión	0.068	507	ns
Relaciones con los alumnos	0.130	507	**
Relaciones con los pares	-0.113	507	*
Relaciones con el medio	0.011	507	ns
Condiciones sociolaborales	0.053	507	ns
Gestión	-0.151	507	**

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Como se aprecia en esta tabla las notas correlacionan significativa y positivamente con la dimensión del SALDU Relaciones con los alumnos. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.130, lo cual indica una correlación positiva débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01, es decir que el valor del coeficiente de r de Pearson es distinto de cero, por lo tanto existe

⁹ Se hace presente, que sólo con el objeto de facilitar su comprensión al hacer referencia al instrumento SALDU, se habla de dimensiones y en el caso del IACU de escalas.

correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. En el caso de dimensión señalada se puede decir que:

➤ A mayores Relaciones que tienen los docentes con los alumnos ellos tienen un mayor Rendimiento académico o bien, que a menores Relaciones con los alumnos hay un menor Rendimiento académico.

También correlaciona significativa y negativamente con las dimensiones Relaciones con los pares y Gestión. El coeficiente r Pearson asume los valores de -0.113 y -0.151 respectivamente, lo cual indica una correlación negativa débil entre las variables. En el caso de Relaciones con los pares el valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.05 y para Gestión menor que 0.01, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 95% y 99% de confianza respectivamente. En relación a las dimensiones señaladas se puede decir que:

➤ A mayor Relación con los pares es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Relación con los pares hay mayor Rendimiento académico.

➤ A mayor Gestión es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Gestión hay mayor Rendimiento académico de éstos.

Respecto a las dimensiones Docencia, Investigación, Extensión, Relaciones con el medio y Condiciones sociolaborales, la relación no es significativa con un $p > 0.05$.

Se puede concluir que en la muestra total la hipótesis 1 se cumple en tres dimensiones del SALDU.

Nota: es importante especificar, que como las 8 dimensiones del SALDU fueron obtenidas a través de las respuestas de los docentes de cada asignatura y como se pretende encontrar alguna relación significativa de ellas con las notas (promedio aritméticos) de los alumnos, se procedió a asignar las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones por un determinado docente, a los alumnos que cursaron la asignatura que dictó dicho profesor.

Resultados de la Hipótesis N°1 por Universidad y por Carrera.

▪ Muestra Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.

Tabla N° 24: *Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.*

Dimensiones	r	n	Significancia
Docencia	-0.080	143	ns
Investigación	-0.304	143	**
Extensión	-0.082	143	ns
Relaciones con los alumnos	-0.206	143	*
Relaciones con los pares	-0.504	143	**
Relaciones con el medio	-0.380	143	**
Condiciones sociolaborales	-0.154	143	ns
Gestión	-0.488	143	**

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

En esta tabla se puede observar que las notas correlacionan significativa y negativamente con las dimensiones Investigación, Relaciones con los alumnos, Relaciones con los pares, Relaciones con el medio y Gestión. El coeficiente r de Pearson asume los siguientes valores para la dimensión Investigación: -0.304 (correlación débil), para Relaciones con los alumnos -0.206 (débil), para Relaciones con los pares -0.504 (correlación media), para Relaciones con el medio -0.380 (débil) y finalmente Gestión asume un valor de -0.488 (débil). El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01 para las dimensiones Investigación, Relaciones con los pares, Relaciones con el medio y Gestión por lo tanto existe una correlación significativa entre las variables con un 99% de confianza. En el caso de Relaciones con los alumnos el valor P fue menor a 0.05 con un 95% de confianza; se puede decir entonces que:

- A mayor Investigación es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, a menor Investigación hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayores Relaciones con los alumnos es menor el Rendimiento académico de los estudiantes o bien, a menores Relaciones con los alumnos es mayor el Rendimiento académico de los estudiantes.
- A mayor Relación que tienen los docentes con sus pares es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, a menor Relaciones con los pares hay mayor Rendimiento académico de éstos.

➤ A mayores Relaciones con el medio, es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, a menores Relaciones con el medio hay mayor Rendimiento académico de los estudiantes.

➤ A mayor Gestión es menor el Rendimiento académico de los discentes o bien, a menor Gestión hay mayor Rendimiento académico de éstos.

En las dimensiones Docencia, Extensión y Condiciones sociolaborales no se encontró una relación significativa con un $p > 0.05$.

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.**

En relación con la hipótesis N°1 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 25: *Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.*

Dimensiones	r	n	Significancia
Docencia	0.179	134	*
Investigación	0.113	134	ns
Extensión	0.222	134	**
Relaciones con los alumnos	0.114	134	ns
Relaciones con los pares	0.222	134	**
Relaciones con el medio	0.231	134	**
Condiciones sociolaborales	0.171	134	*
Gestión	0.228	134	**

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y positivamente con las siguientes dimensiones del SALDU: Docencia, Extensión, Relaciones con los pares, Relaciones con el medio, Condiciones sociolaborales y Gestión. El coeficiente r de Pearson asume los valores para la dimensión Docencia 0.179, Extensión de 0.222, para Relaciones con los pares de 0.222, para Relaciones con el medio de 0.231, Condiciones sociolaborales 0.171 y Gestión de 0.228, lo cual indica una correlación débil entre las variables. Para las dimensiones: Extensión, Relaciones con los pares, Relaciones con el medio y Gestión el valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01, por lo tanto existe una correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. Para las dimensiones Docencia y Condiciones Sociolaborales el valor P fue

menor a 0.05, por lo tanto existe una correlación entre las variables y es significativa con un 95% de confianza. En el caso de las dimensiones mencionadas se puede decir que:

- A mayor Docencia hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menor Docencia hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Extensión hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menor Extensión hay un menor Rendimiento académico.
- A mayores Relaciones con los pares hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menores Relaciones con los pares hay un menor Rendimiento académico.
- A mayores Relaciones con el medio hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menores Relaciones con el medio hay un menor Rendimiento académico.
- A mayores Condiciones sociolaborales hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menores Condiciones sociolaborales hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Gestión hay un mayor Rendimiento académico o bien, a menor Gestión hay un menor Rendimiento académico.

En el caso de las dimensiones Investigación y Relaciones con los alumnos no se encontró una relación significativa con un $p > 0.05$.

▪ **Muestra Servicio Social de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N°1 los resultados son los siguientes:

Tabla N° 26: *Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.*

Dimensiones	r	n	Significancia
Docencia	-0.347	79	**
Investigación	-0.275	79	*
Extensión	-0.447	79	**
Relaciones con los alumnos	-0.258	79	*
Relaciones con los pares	-0.340	79	**
Relaciones con el medio	-0.380	79	**
Condiciones sociolaborales	-0.462	79	**
Gestión	-0.458	79	**

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y negativamente con las dimensiones Docencia, Investigación, Extensión, Relaciones con los alumnos, Relaciones con los

pares, Relaciones con el medio, Condiciones sociolaborales y Gestión. El coeficiente r de Pearson asume los valores para la dimensión Docencia de -0.347, para Investigación -0.275 para Extensión de -0.447, para Relaciones con los alumnos -0.258, para Relaciones con los pares de -0.340, para Relaciones con el medio de -0.380, Condiciones sociolaborales de -0.462 y finalmente Gestión asume un valor de -0.458, lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia para las dimensiones Docencia, Extensión, Relaciones con los pares, Relaciones con el medio, Condiciones sociolaborales y Gestión fue menor que 0.01, por lo tanto existe una correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza y para las dimensiones Investigación y Relaciones con los alumnos, el valor P utilizado fue menor a 0.05, entonces se puede señalar que existe correlación entre las variables con un 95% de confianza. Respecto de las dimensiones señaladas se puede decir que:

- A mayor Docencia es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Docencia hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Investigación es menor el Rendimiento académico de los discentes o bien, que a menor Investigación hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Extensión es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Extensión hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayores Relaciones con los alumnos es menor el Rendimiento académico de ellos o bien, a menores Relaciones con los alumnos hay mayor Rendimiento académico de los estudiantes.
- A mayor Relación con los Pares es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Relación con los pares hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayores Relaciones con el medio es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menores Relaciones con el medio hay mayor Rendimiento académico de los estudiantes.
- A mayores Condiciones Sociolaborales es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, a menores Condiciones sociolaborales hay mayor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Gestión es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a

menor Gestión es mayor el Rendimiento académico de los estudiantes.

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N°1 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 27: *Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.*

Dimensiones	r	n	Significancia
Docencia	0.176	151	*
Investigación	0.132	151	ns
Extensión	0.089	151	ns
Relaciones con los alumnos	0.250	151	**
Relaciones con los pares	-0.009	151	ns
Relaciones con el medio	0.273	151	**
Condiciones sociolaborales	0.164	151	*
Gestión	0.131	151	**

* = p< 0.05

** = p< 0.01

ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y positivamente con las dimensiones del SALDU: Docencia, Relaciones con los alumnos, Relaciones con el medio, Condiciones sociolaborales y Gestión. El coeficiente r de Pearson asume los valores de 0.176, 0.250, 0.273, 0.164 y 0.131 respectivamente, lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para las dimensiones: Docencia y Condiciones sociolaborales fue menor que 0.05, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 95% de confianza. Respecto a las dimensiones Relaciones con los alumnos, Relaciones con el medio y Gestión el valor P para establecer la significancia fue menor a 0.01, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. En el caso de las dimensiones señaladas se puede decir que:

- A mayor Docencia hay un mayor Rendimiento académico o bien, que a menor Docencia hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Relación que tienen los docentes con los alumnos hay un mayor Rendimiento académico o bien, que a menor Relación con los alumnos hay un menor Rendimiento académico de éstos.

- A mayores Relaciones con el medio hay un mayor Rendimiento académico o bien, que a menores Relaciones con el medio hay un menor Rendimiento académico.
- A mayores Condiciones sociolaborales hay un mayor Rendimiento académico o bien, que a menores Condiciones sociolaborales hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Gestión hay un mayor Rendimiento académico de los discentes o bien, que a menor Gestión hay un menor Rendimiento académico de los alumnos.

En el caso de las dimensiones Investigación, Extensión y Relaciones con los pares no se encontró una relación significativa con $p > 0.05$.

-Hipótesis N°2: Dicha hipótesis establece que “Las escalas del Clima Social de Aula y el Rendimiento Académico de los alumnos correlacionan significativamente entre sí”. A continuación se presentan los resultados:

Tabla N° 28: *Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos muestra total.*

Escalas IACU	r	n	Significancia
Cohesión	0.130	507	**
Satisfacción	0.078	507	ns
Personalización	0.161	507	**
Orientación a la tarea	0.098	507	*
Innovación	0.076	507	ns
Evaluación	0.110	507	*
Gestión de clases	-0.117	507	**

* = $p < 0.05$
 ** = $p < 0.01$
 ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y positivamente con las escalas Cohesión, Personalización, Orientación a la tarea y Evaluación. El coeficiente r de Pearson asume los valores para la escalas Cohesión de 0.130, para Personalización de 0.161, para Orientación a la tarea 0.098 y finalmente para Evaluación 0.110, lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia para las escalas: Cohesión y Personalización fue menor a 0.01, es decir existe correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. Para las escalas del IACU Orientación a la Tarea y Evaluación el valor P, fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En el caso de las dimensiones señaladas se puede decir que:

- A mayor Cohesión de los alumnos hay un mayor Rendimiento académico o bien,

que a menor Cohesión hay un menor Rendimiento académico de éstos.

- A mayor Personalización de los alumnos hay mayor Rendimiento académico o bien, que a menor Personalización de los alumnos hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Orientación a la tarea hay mayor Rendimiento académico o bien, que a menor Orientación a la tarea hay un menor Rendimiento académico.
- A mayor Evaluación hay mayor Rendimiento académico o bien, que a menor Evaluación hay un menor Rendimiento académico.

También las notas de los alumnos correlacionan significativa y negativamente con la escala Gestión de clases. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.117 , lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01 , por lo tanto existe una correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

- A mayor Gestión de clase es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Gestión de clase hay mayor Rendimiento académico de éstos.

En el caso de las escalas Satisfacción e Innovación no se encontró una relación significativa con un $p > 0.05$.

Resultados de la Hipótesis N° 2 por Universidad y por Carrera.

▪ Muestra Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.

En relación con la hipótesis N° 2 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 29: *Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.*

Escalas IACU	r	n	Significancia
Cohesión	0.171	143	*
Satisfacción	0.082	143	ns
Personalización	0.260	143	**
Orientación a la tarea	-0.010	143	ns
Innovación	0.087	143	ns
Evaluación	0.149	143	ns
Gestión de clases	-0.100	143	ns

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y positivamente con las escalas Cohesión y Personalización. El coeficiente r de Pearson asume los valores de 0.171 y 0.260 respectivamente, lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado en la escala Cohesión para establecer la significancia fue menor que 0.05 con un 95% de confianza y para Personalización fue menor a 0.01, por lo tanto existe correlación entre las variables con 99% de confianza. En el caso de las escalas señaladas se puede decir que:

- A mayor Cohesión hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Cohesión hay menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Personalización hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Personalización hay menor Rendimiento académico de éstos.

Las escalas Satisfacción, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clases no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$.

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.**

En relación con la hipótesis N°2 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 30: *Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.*

Escalas IACU	r	n	Significancia
Cohesión	0.166	134	ns
Satisfacción	0.244	134	**
Personalización	0.206	134	*
Orientación a la tarea	0.212	134	*
Innovación	0.174	134	*
Evaluación	0.206	134	*
Gestión de clases	-0.067	134	ns

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Las notas de los alumnos correlacionan positiva y significativamente con las escalas del IACU Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación. El coeficiente r de Pearson asume el valor para Satisfacción de 0.244, para Personalización de 0.206, para Orientación a la tarea 0.212, para Innovación de 0.174 y finalmente para Evaluación de 0.206, lo cual indica una correlación débil entre las

variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01 en la escala Satisfacción, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. Con respecto a las escalas Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación el valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 95% de confianza. Respecto a las dimensiones señaladas se puede decir que:

- A mayor Satisfacción de los alumnos hay un mayor Rendimiento académico de ellos o bien, que a menor Satisfacción hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Personalización de los alumnos hay un mayor Rendimiento académico de ellos o bien, que a menor Personalización hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Orientación a la tarea hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Orientación a la tarea hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Innovación hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor innovación hay un menor Rendimiento académico de ellos.
- A mayor Evaluación hay un mayor Rendimiento académico de los estudiantes o bien, que a menor Evaluación hay un menor Rendimiento académico.

En el caso de las escalas Cohesión y Gestión de clases no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$.

▪ **Muestra Servicio Social de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N°2 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 31: *Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.*

Escalas IACU	r	n	Significancia
Cohesión	0.390	79	**
Satisfacción	0.419	79	**
Personalización	0.490	79	**
Orientación a la tarea	0.443	79	**
Innovación	0.373	79	**
Evaluación	0.486	79	**
Gestión de clases	-0.415	79	**

* = $p < 0.05$
 ** = $p < 0.01$
 ns = no significativo

Las notas correlacionan significativa y positivamente con las escalas Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación. El coeficiente r de Pearson asume los siguientes valores para escalas que a continuación se mencionan: Cohesión de 0.390, Satisfacción de 0.419, Personalización de 0.490, Orientación a la tarea de 0.443, Innovación de 0.373 y finalmente para Evaluación de 0.486, lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. En el caso de las escalas señaladas se puede decir que:

- A mayor Cohesión de los alumnos hay un mayor Rendimiento académico de ellos o bien, que a menor Cohesión de los alumnos hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Satisfacción de los estudiantes hay un mayor Rendimiento académico de ellos o bien, que a menor Satisfacción de los alumnos hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Personalización de los alumnos hay un mayor Rendimiento académico de ellos o bien, que a menor Personalización de los alumnos hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Orientación a la tarea hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Orientación a la tarea hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Innovación hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Innovación hay un menor Rendimiento académico de éstos.
- A mayor Evaluación hay un mayor Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Evaluación hay un menor Rendimiento académico de éstos.

También las notas correlacionan significativa y negativamente con la escala Gestión de clases. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.415 lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor que 0.01, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 99% de confianza. En el caso de las escalas señaladas se puede decir que:

➤ A mayor Gestión de clases es menor el Rendimiento académico de los alumnos o bien, que a menor Gestión de clases hay mayor Rendimiento académico de éstos.

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N°2 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 32: *Correlación r de Pearson entre escalas del IACU y notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.*

Escalas IACU	r	n	Significancia
Cohesión	0.147	151	ns
Satisfacción	0.032	151	ns
Personalización	0.065	151	ns
Orientación a la tarea	0.067	151	ns
Innovación	0.082	151	ns
Evaluación	0.036	151	ns
Gestión de clases	-0.018	151	ns

ns = no significativo

En la tabla N° 32 se puede observar, que las siete escalas del IACU no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$.

- **Hipótesis N°3:** Dicha hipótesis establece que “Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Clima Social de Aula de los alumnos correlacionan significativamente entre sí”.

Tabla N° 33: Correlaciones *r* de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de los alumnos, muestra total.

Dimensiones SALDU		Escalas IACU						
		Cohesión	Satisfacción	Personalización	Orientación a la tarea	Innovación	Evaluación	Gestión de clases
Docencia	r	-0.052	-0.023	-0.038	-0.051	0.009	-0.047	-0.003
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Investigación	r	-0.132	-0.070	-0.075	-0.042	-0.012	-0.077	0.018
	Sig.	**	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Extensión	r	-0.118	-0.162	-0.131	-0.067	-0.105	-0.177	0.036
	Sig.	**	**	**	ns	*	**	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Relaciones con los Alumnos	r	-0.038	-0.015	-0.028	0.017	0.024	-0.058	0.029
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Relaciones con los Pares	r	-0.072	0.007	-0.069	0.055	-0.021	-0.053	0.070
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Relaciones con el medio.	r	-0.076	-0.097	-0.103	0.010	-0.048	-0.099	0.060
	Sig.	ns	*	*	ns	ns	*	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Condiciones sociolaborales.	r	-0.066	-0.038	-0.059	-0.015	-0.059	-0.070	0.052
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	507	507	507	507	507	507	507
Gestión.	r	-0.070	-0.069	-0.087	-0.004	-0.040	-0.086	0.089
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	*
	n	507	507	507	507	507	507	507

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

En la tabla N° 33 se observa, que la dimensión Docencia del SALDU no presenta una relación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Investigación del SALDU correlaciona negativa y significativamente

con la escala del IACU Cohesión. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.132 , lo cual indica una correlación negativa débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01 , es decir que el valor del coeficiente de r de Pearson es distinto de cero, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativo con un 99% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

➤ A mayor Investigación existe una menor Cohesión o bien, que a menor Investigación existe una mayor Cohesión.

La dimensión Investigación del SALDU no correlaciona con las siguientes escalas del IACU Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clases las cuales no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$. La dimensión Extensión del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las escalas del IACU Cohesión, Satisfacción, Personalización, Innovación y Evaluación. El coeficiente r de Pearson asume el valor para Cohesión de -0.118 , para Satisfacción de -0.162 , para Personalización de -0.131 , para Innovación -0.105 y para Evaluación de -0.177 , lo cual indica una correlación negativa débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01 con un 99% de confianza, excepto para la dimensión Innovación cuyo valor P fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En la dimensión y escalas ya explicadas se puede decir que:

➤ A mayor Extensión existe una menor Cohesión o bien, que a menor Extensión existe una mayor Cohesión.

➤ A mayor Extensión existe una menor Satisfacción o bien, que a menor Extensión existe una mayor Satisfacción.

➤ A mayor Extensión existe una menor Personalización o bien, que a menor Extensión existe una mayor Personalización.

➤ A mayor Extensión existe una menor Innovación o bien, que a menor Extensión existe una mayor Innovación.

➤ A mayor Extensión existe una menor Evaluación o bien, que a menor Extensión existe una mayor Evaluación.

La dimensión Extensión del SALDU no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Orientación a la tarea y Gestión de clases.

Observando la tabla se puede decir que Relaciones con los alumnos, Relaciones con los pares no correlacionan significativamente con ninguna de las escalas del IACU.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las escalas del IACU Satisfacción, Personalización y Evaluación. El coeficiente r de Pearson asume los valores para Satisfacción de -0.097 , para Personalización de -0.103 y para Evaluación de -0.099 , lo cual indica una correlación negativa débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 es decir que el valor del coeficiente de r de Pearson es distinto de cero, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativo con un 95% de confianza. En el caso de la dimensión y escalas señaladas se puede decir que:

- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Satisfacción o bien, que a menores Relaciones con el medio existe una mayor Satisfacción.
- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Personalización de los alumnos o a menores Relaciones con el medio existe una mayor Personalización de ellos.
- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Evaluación o a menores Relaciones con el medio existe una mayor Evaluación.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU no presentan una relación significativa con un $p > 0.05$ con las siguientes escalas del IACU Cohesión, Orientación a la tarea, Innovación y Gestión de clases.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU no correlaciona significativamente con ninguna de las escalas del IACU.

La dimensión Gestión del SALDU no correlaciona significativamente con ninguna de las escalas del IACU a excepción de Gestión de clases con la cual correlaciona positiva y significativamente. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.089 , lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 , por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 95% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

- A mayor Gestión del SALDU existe una mayor Gestión de clases o bien, que a menor Gestión del SALDU existe una menor Gestión de clases.

Resultados de la Hipótesis N° 3 por Universidad y por Carrera.

▪ **Muestra Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.**

En relación con la hipótesis N° 3 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 34: *Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.*

Dimensio- nes SALDU		Escalas IACU						
		Cohesión	Satisfacción	Personaliza- ción	Orientación la tarea	Innova- ción	Evalua- ción	Gestión de clases
Docencia	r	-0.276	-0.340	-0.406	-0.335	-0.205	-0.272	0.114
	Sig.	**	**	**	**	*	**	ns
	n	143	143	143	143	143	143	143
Investiga- ción	r	-0.269	-0.264	-0.299	-0.275	-0.177	-0.271	0.175
	Sig.	**	**	**	**	*	**	*
	n	143	143	143	143	143	143	143
Extensión	r	-0.009	-0.186	-0.124	-0.155	-0.082	-0.219	0.104
	Sig.	ns	*	ns	ns	ns	**	ns
	n	143	143	143	143	143	143	143
Relaciones con los Alumnos	r	-0.008	-0.091	-0.124	-0.006	0.010	-0.135	0.197
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	*
	n	143	143	143	143	143	143	143
Relaciones con los Pares	r	-0.208	-0.058	-0.221	-0.084	-0.137	-0.126	0.239
	Sig.	*	ns	**	ns	ns	ns	**
	n	143	143	143	143	143	143	143
Relaciones con el Medio.	r	-0.103	-0.094	-0.138	-0.042	-0.039	-0.098	0.234
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**
	n	143	143	143	143	143	143	143
Condiciones Sociolabora- les.	r	0.147	0.249	0.119	0.14	0.153	0.183	0.152
	Sig.	ns	**	ns	ns	ns	*	ns
	n	143	143	143	143	143	143	143
Gestión.	r	-0.108	-0.043	-0.171	-0.074	-0.138	-0.035	0.155
	Sig.	ns	ns	*	ns	ns	ns	ns
	n	143	143	143	143	143	143	143

* = p< 0.05

** = p< 0.01

ns = no significativo

La dimensión Docencia del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, coeficiente r Pearson -0.276, Satisfacción coeficiente r Pearson -0.340, Personalización coeficiente r Pearson -0.406,

Orientación a la tarea -0.335, Innovación coeficiente de r de Pearson -0.205 y Evaluación coeficiente r de Pearson -0.272, todas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01, con un 99% de confianza, no así para Innovación que fue menor a 0.05 y es significativa con un 95% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

- A mayor Docencia existe una menor Cohesión o bien, que a menor Docencia existe una mayor Cohesión.
- A mayor Docencia existe una menor Satisfacción o bien, que a menor Docencia existe una mayor Satisfacción.
- A mayor Docencia existe una menor Personalización o bien, que a menor Docencia existe una mayor Personalización.
- A mayor Docencia existe una menor Orientación a la tarea o bien, que a menor Docencia existe una mayor Orientación a la tarea.
- A mayor Docencia existe una menor Innovación o bien, que a menor Docencia existe una mayor Innovación.
- A mayor Docencia existe una menor Evaluación o bien, que a menor Docencia existe una mayor Evaluación.

Respecto a Gestión de clases no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$.

La dimensión Investigación del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU Cohesión, coeficiente r de Pearson -0.269, con Satisfacción coeficiente r de Pearson -0.264, Personalización coeficiente r de Pearson -0.299, Orientación a la tarea, coeficiente r de Pearson -0.275, Innovación coeficiente r de Pearson -0.177 y Evaluación coeficiente r de Pearson -0.271, todas ellas presentan una correlación débil. También correlaciona significativa pero positivamente con Gestión de clases. Dicha dimensión presenta un r de Pearson 0.175, lo que indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia en las dimensiones fue menor que 0.01 con un 99% de confianza, excepto Innovación y Gestión de clases cuyo valor P fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la dimensión y escalas señaladas se puede decir que:

- A mayor Investigación existe una menor Cohesión o bien, que a menor Investigación

existe una mayor Cohesión.

➤ A mayor Investigación existe una menor Satisfacción o bien, que a menor Investigación existe una mayor Satisfacción.

➤ A mayor Investigación existe una menor Personalización o bien, que a menor Investigación existe una mayor Personalización.

➤ A mayor Investigación existe una menor Orientación a la tarea o bien, que a menor Investigación existe una mayor Orientación a la tarea.

➤ A mayor Investigación existe una menor Innovación o bien, que a menor Investigación existe una mayor Innovación.

➤ A mayor Investigación existe una menor Evaluación o bien, que a menor Investigación existe una mayor Evaluación.

➤ A mayor Investigación que realiza el docente existe una mayor Gestión de Clases en los alumnos o bien, que a menor Investigación existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Extensión del SALDU correlaciona negativa y significativamente, con las siguientes escalas del IACU: Satisfacción coeficiente r de Pearson -0.186 y Evaluación coeficiente r de Pearson -0.219 , ambas escalas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia en la escala Satisfacción fue menor a 0.05 con un 95% de confianza y para Evaluación el valor P fue menor a 0.01 con un 99% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

➤ A mayor Extensión existe una menor Satisfacción de los alumnos y a menor Extensión hay mayor Satisfacción de éstos.

➤ A mayor Extensión menor Evaluación de los alumnos y a menor Extensión hay mayor Evaluación de los alumnos.

Además se puede observar que la dimensión Extensión del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las escalas del IACU Cohesión, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU, correlaciona positiva y significativamente con la escala Gestión de clases del IACU. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.197 , lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 , es decir que el valor del coeficiente de r de Pearson es distinto de cero, por lo tanto existe correlación entre las variables y es significativa con un 95% de confianza. Se puede observar que la

dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación. En el caso de la dimensión señalada se puede mencionar que:

➤ A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Gestión de clases o bien, que a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con los pares del SALDU, correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Cohesión con un r de Pearson de -0.208 y Personalización con un r de Pearson de -0.221 . También correlaciona positiva y significativamente con Gestión de clases con un r de Pearson de 0.239 , todas las dimensiones recién señaladas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia en la escala Cohesión fue menor a 0.05 con un 95% de confianza, para Personalización y Gestión de clases fue menor a 0.01 con 99% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

➤ A mayores Relaciones con los pares existe una menor Cohesión o bien, que a menores Relaciones con los pares existe una mayor Cohesión.

➤ A mayores Relaciones con los pares existe una menor Personalización o bien, que a menores Relaciones con los pares existe una mayor Personalización.

➤ A mayores Relaciones con los pares existe una mayor Gestión de clases o bien, que a menores Relaciones con los pares existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con los pares no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Satisfacción Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU, correlaciona positiva y significativamente con la escala Gestión de clases. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.234 , lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01 con un 99% de confianza. Respecto a Gestión de clases se puede mencionar que:

➤ A mayores Relaciones con el medio existe una mayor Gestión de clases o bien, que a menores Relaciones con el medio existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con el medio no presenta una correlación significativa con

un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU, correlaciona positiva y significativamente con las escalas del IACU: Satisfacción con un r de Pearson de 0.249 y Evaluación con un r de Pearson de 0.183, lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia para la escala Satisfacción fue menor a 0.01 con un 99% de confianza y para la escala Evaluación fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la dimensión mencionada se puede decir que:

- A mayores Condiciones sociolaborales existe una mayor Satisfacción en los alumnos o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe una menor Satisfacción de los alumnos.
- A mayores Condiciones sociolaborales existe una mayor Evaluación o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe una menor Evaluación.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Gestión de clases.

La dimensión Gestión del SALDU, correlaciona negativa y significativamente con la escala Personalización. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.171, lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la escala Personalización se puede inferir que:

- A mayor Gestión Docente existe una menor Personalización o bien, que a menor Gestión Docente existe una mayor Personalización.

La dimensión Gestión del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clases.

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.**

En relación con la hipótesis N° 3 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 35: Correlaciones *r* de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.

Dimensiones SALDU		Escalas IACU						
		Cohesión	Satisfacción	Personalización	Orientación a la tarea	Innovación	Evaluación	Gestión de clases
Docencia	r	0.188	0.244	0.192	0.138	0.173	0.135	-0.116
	Sig.	*	**	*	ns	*	ns	ns
	n	134	134	134	134	134	134	134
Investigación	r	0.068	0.07	0.076	0.01	0.029	-0.017	-0.064
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	134	134	134	134	134	134	134
Extensión	r	0.019	0.022	-0.041	0.016	0.02	-0.04	-0.226
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**
	n	134	134	134	134	134	134	134
Relaciones con los Alumnos	r	0.200	0.314	0.198	0.136	0.220	0.183	-0.079
	Sig.	*	**	*	ns	*	*	ns
	n	134	134	134	134	134	134	134
Relaciones con los Pares	r	0.083	0.138	0.103	0.072	0.062	0.031	-0.098
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	134	134	134	134	134	134	134
Relaciones con el Medio	r	0.066	0.115	0.152	0.141	0.062	0.085	-0.189
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	*
	n	134	134	134	134	134	134	134
Condiciones Sociolaborales	r	0.002	0.083	0.101	0.047	0.047	0.018	-0.124
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	134	134	134	134	134	134	134
Gestión.	r	0.01	0.066	0.03	-0.008	-0.006	-0.049	-0.174
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	*
	n	134	134	134	134	134	134	134

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

La dimensión Docencia del SALDU correlaciona positiva y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, coeficiente *r* de Pearson 0.188, Satisfacción coeficiente *r* de Pearson 0.244, Personalización coeficiente *r* de Pearson 0.192 e Innovación coeficiente *r* de Pearson 0.173, todas las escalas recién señaladas presentan una correlación débil. El valor *P* utilizado para establecer la significancia en las escalas Cohesión, Personalización e Innovación fue menor a 0.05 con un 95% de confianza y para Satisfacción fue menor a 0.01 con un 99% de confianza. Respecto a la dimensión y escalas recién señaladas se puede inferir que:

- A mayor Docencia existe una mayor Cohesión o bien, que a menor Docencia existe una menor Cohesión.
- A mayor Docencia existe una mayor Satisfacción o bien, que a menor Docencia existe una menor Satisfacción.
- A mayor Docencia existe una mayor Personalización o bien, que a menor Docencia existe una menor Personalización.
- A mayor Docencia existe una mayor Innovación o bien, que a menor Docencia existe una menor Innovación.

Además la dimensión Docencia del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Orientación a la tarea, Evaluación y Gestión de clases.

La dimensión Investigación del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Extensión del SALDU correlaciona negativa y significativamente con la escala Gestión de clases del IACU. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.226 , lo cual indica una correlación débil entre las variables. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01 con un 99% de confianza. En el caso de esta última escala se puede decir que:

- A mayor Extensión docente existe una menor Gestión de clases o bien, que a menor Extensión existe una mayor Gestión de clases.

La dimensión Extensión del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: con Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación.

La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU, correlaciona positiva y significativamente con las Escalas del IACU: Cohesión, coeficiente r de Pearson 0.200 , Satisfacción, coeficiente r de Pearson 0.314 , Personalización, coeficiente r de Pearson 0.198 , Innovación, coeficiente r de Pearson 0.220 y Evaluación, coeficiente r de Pearson 0.183 , todas ellas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para las escalas Cohesión, Personalización, Innovación y Evaluación fue menor a 0.05 con un 95% de confianza y para la escala Satisfacción es menor a 0.01 con un 99% de confianza. Al respecto se puede decir que:

- A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Cohesión o bien, a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Cohesión.
- A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Satisfacción o bien, a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Satisfacción
- A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Personalización o bien, que a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Personalización.
- A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Innovación o bien, que a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Innovación.
- A mayores Relaciones con los alumnos existe una mayor Evaluación o bien, que a menores Relaciones con los alumnos existe una menor Evaluación.

La dimensión Relaciones con los alumnos no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas Orientación a la tarea y Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con los pares no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Relaciones con el medio solamente presenta correlaciona negativa y significativamente con la escala Gestión de clases. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.189 , lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para la escala Gestión de clases fue menor a 0.05 con un 95% de confianza, por lo tanto se puede decir que:

- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Gestión de clases o bien, a menores Relaciones con el medio mayor Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con el medio no presenta una correlación significativamente con un $p > 0.05$ con las siguientes escalas del IACU: Cohesión Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Gestión del SALDU correlaciona negativa y significativamente con la escala Gestión de clases. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.174 , lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para la escala Gestión de clases fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En el caso de esta última dimensión se puede señalar que:

➤ A mayor Gestión existe una menor Gestión de Clases o bien, menor Gestión hay mayor Gestión de Clases.

Además la dimensión Gestión del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Evaluación.

• **Muestra Servicio Social de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N° 3 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 36: Correlaciones r de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.

Dimensiones SALDU		Escalas IACU						
		Cohesión	Satisfacción	Personalización	Orientación a la tarea	Innovación	Evaluación	Gestión de clase
Docencia	r	-0.243	-0.129	-0.229	-0.124	-0.155	-0.239	0.260
	Sig.	*	Ns	*	ns	ns	*	*
	n	79	79	79	79	79	79	79
Investigación	r	-0.301	-0.082	-0.2	-0.039	-0.097	-0.147	0.117
	Sig.	**	Ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	79	79	79	79	79	79	79
Extensión	r	-0.368	-0.196	-0.294	-0.194	-0.241	-0.308	0.254
	Sig.	**	Ns	**	ns	*	**	*
	n	79	79	79	79	79	79	79
Relaciones con los Alumnos	r	-0.215	0.013	-0.091	0.04	-0.003	-0.034	0.205
	Sig.	ns	Ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	79	79	79	79	79	79	79
Relaciones con los pares	r	-0.328	-0.087	-0.167	-0.092	-0.106	-0.251	0.203
	Sig.	**	Ns	ns	ns	ns	*	ns
	n	79	79	79	79	79	79	79
Relaciones con el medio.	r	-0.188	-0.204	-0.291	-0.15	-0.144	-0.273	0.207
	Sig.	ns	Ns	**	ns	ns	*	ns
	n	79	79	79	79	79	79	79
Condiciones sociolaborales.	r	-0.413	-0.224	-0.303	-0.216	-0.192	-0.355	0.245
	Sig.	**	*	**	ns	ns	**	*
	n	79	79	79	79	79	79	79
Gestión.	r	-0.444	-0.343	-0.355	-0.307	-0.290	-0.395	0.288
	Sig.	**	**	**	**	**	**	*
	n	79	79	79	79	79	79	79

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

La dimensión Docencia del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, coeficiente r de Pearson -0.243, Personalización, coeficiente r de Pearson -0.229 y Evaluación, coeficiente r de Pearson

-0.239 y correlaciona en forma positiva con Gestión de clases con un coeficiente r de Pearson de 0.260, todas las escalas recién señaladas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la dimensión Docencia del SALDU y escalas del IACU se puede inferir lo siguiente:

- A mayor Docencia existe una menor Cohesión o bien, que a menor Docencia existe una mayor Cohesión.
- A mayor Docencia existe una menor Personalización o bien, que a menor Docencia existe una mayor Personalización.
- A mayor Docencia existe una menor Evaluación o bien, que a menor Docencia existe una mayor Evaluación.
- A mayor Docencia existe una mayor Gestión de clases y a menor Docencia existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Docencia del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las siguientes escalas del IACU: Satisfacción, Orientación a la tarea, e Innovación.

La dimensión Investigación del SALDU correlaciona negativa y significativamente con la escala Cohesión del IACU. El coeficiente r de Pearson asume el valor de -0.301, lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.01 con un 99% de confianza. En el caso de la dimensión señalada se puede decir que:

- A mayor Investigación existe una menor Cohesión o bien, que a menor Investigación existe una mayor Cohesión.

Además la dimensión Investigación no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas: Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clases.

La dimensión Extensión correlaciona negativa y significativamente con las escalas del IACU: Cohesión coeficiente r Pearson -0.368, Personalización, coeficiente r de Pearson -0.294, Innovación -0.241 y Evaluación -0.308 y en forma positiva y significativamente con la escala Gestión de clases con un r de Pearson de 0.254. Todas ellas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia

para las escalas Cohesión, Personalización y Evaluación fue menor a 0.01 con un 99 % de confianza. Para Innovación y Gestión de clases fue menor a 0.05 con 95% de confianza. Respecto a la dimensión Extensión se puede decir que:

- A mayor Extensión existe una menor Cohesión o bien, que a menor Extensión existe una mayor Cohesión.
- A mayor Extensión existe una menor Personalización o bien, que a menor Extensión existe una mayor Personalización.
- A mayor Extensión existe una menor Innovación o bien, que a menor Extensión existe una mayor Innovación.
- A mayor Extensión existe una menor Evaluación o bien, que a menor Extensión existe una mayor Evaluación.
- A mayor Extensión existe una mayor Gestión de Clases o bien, que a menor Extensión existe una menor Gestión de clases.

La dimensión Extensión del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Satisfacción y Orientación a la tarea.

La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las escalas del IACU.

La dimensión Relaciones con los pares del SALDU correlaciona negativa y significativamente con Cohesión, coeficiente r Pearson -0.328 y Evaluación, coeficiente r Pearson -0.251, ambas escalas correlacionan en forma débil. El valor P para Cohesión fue menor a 0.01 con un 99% de confianza y para Evaluación fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En el caso de las dimensiones señaladas se puede decir que:

- A mayores Relaciones con los pares existe una menor Cohesión o bien, a menores Relaciones con los pares existe una mayor Cohesión.
- A mayores Relaciones con los pares existe una menor Evaluación o bien, a menores Relaciones con los pares existe una mayor Evaluación.

La dimensión Relaciones con los pares del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación y Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Personalización, coeficiente r de

Pearson -0.291 y Evaluación coeficiente r de Pearson -0.273, ambas escalas presentan una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para la escala Personalización fue menor a 0.01, con un 99% de confianza y para Evaluación fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En el caso de la dimensión Relación con el medio se puede decir que:

- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Personalización o bien, que a menores Relaciones con el medio existe una mayor Personalización.
- A mayores Relaciones con el medio existe una menor Evaluación o bien, que a menores Relaciones con el medio existe una mayor Evaluación.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Orientación a la tarea, Innovación y Gestión de clases.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU, correlaciona negativa y significativamente con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, coeficiente r de Pearson -0.413, Satisfacción con un r Pearson de -0.224, Personalización coeficiente r de Pearson -0.303 y Evaluación coeficiente r de Pearson -0.355. También correlaciona en forma positiva y significativamente con la escala Gestión de clases del IACU, coeficiente r de Pearson 0.245, todas las escalas recién señaladas correlacionan en forma débil. El valor P utilizado para establecer la significancia para la escala Cohesión, Personalización y Evaluación fue menor a 0.01 con un 99% de confianza y para las escalas Satisfacción y Gestión de clases fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la dimensión Condiciones sociolaborales se puede decir que:

- A mayores Condiciones sociolaborales existe una menor Cohesión o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe una mayor Cohesión.
- A mayores Condiciones sociolaborales existe menor Satisfacción o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe mayor Satisfacción.
- A mayores Condiciones sociolaborales existe una menor Personalización o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe una mayor Personalización.
- A mayores Condiciones sociolaborales existe una menor Evaluación o bien, que a menores Condiciones sociolaborales existe una mayor Evaluación.
- A mayores Condiciones sociolaborales existe mayor Gestión de clases o bien, a

menores condiciones sociolaborales existe menor Gestión de clases.

La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las escalas del IACU: Orientación a la tarea e Innovación.

La dimensión Gestión del SALDU correlaciona negativa y significativamente con las escalas Cohesión coeficiente r de Pearson -0.444 , Satisfacción coeficiente r de Pearson -0.343 , Personalización coeficiente r de Pearson -0.355 , Orientación a la tarea r de Pearson -0.307 , Innovación r de Pearson -0.290 y Evaluación r de Pearson -0.395 y también correlaciona positiva y significativamente con Gestión de clases del IACU coeficiente r de Pearson 0.288 . Todas ellas correlacionan en forma débil. El valor P de fue menor a 0.01 con un 99% de confianza, excepto la escala Gestión de clases en la cual el valor p fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. En el caso de la dimensión Gestión se puede decir que:

- A mayor Gestión existe una menor Cohesión o bien, a menor Gestión existe una mayor Cohesión.
- A mayor Gestión existe una menor Satisfacción o bien, a menor Gestión existe una mayor Satisfacción.
- A mayor Gestión, menor Personalización y a menor Gestión, mayor Personalización.
- A mayor Gestión, menor orientación a la tarea y a menor Gestión, mayor Orientación a la tarea.
- A mayor Gestión, menor Innovación y a menor Gestión, mayor Innovación.
- A mayor Gestión, menor Evaluación y a menor Gestión, mayor Evaluación.
- A mayor Gestión (SALDU), mayor Gestión de clases y a menor Gestión (SALDU) menor Gestión de clases (IACU).

▪ **Muestra Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.**

En relación con la hipótesis N° 3 los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 37: Correlaciones *r* de Pearson entre dimensiones del SALDU y escalas del IACU de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.

Dimensiones SALDU		Escalas IACU						
		Cohesión	Satisfacción	Personalización	Orientación a la tarea	Innovación	Evaluación	Gestión de clases
Docencia	r	0.076	0.085	0.155	0.025	0.1	0.074	-0.057
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Investigación	r	-0.011	0.022	0.087	0.102	0.132	0.092	-0.051
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Extensión	r	-0.084	-0.181	-0.1	0.021	-0.107	-0.148	0.128
	Sig.	ns	*	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Relaciones con los alumnos	r	0.025	-0.054	-0.016	0.022	0.031	-0.075	0.043
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Relaciones con los pares	r	0.038	0.016	-0.029	0.166	0.012	0.006	-0.007
	Sig.	ns	ns	ns	*	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Relaciones con el medio.	r	0.049	-0.027	-0.013	0.185	0.054	-0.004	-0.053
	Sig.	ns	ns	ns	*	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Condiciones sociolaborales.	r	-0.045	-0.104	-0.076	0.048	-0.077	-0.061	-0.009
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151
Gestión.	r	0.034	-0.096	-0.01	0.149	0.018	-0.071	0.059
	Sig.	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	n	151	151	151	151	151	151	151

* = $p < 0.05$

** = $p < 0.01$

ns = no significativo

Las dimensiones Docencia e Investigación del SALDU no presentan una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Extensión del SALDU correlaciona negativa y significativamente con Satisfacción. El coeficiente *r* de Pearson asume el valor de -0.181, lo cual indica una correlación débil. El valor *P* utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 con un 95 % de confianza. Respecto a la escala Satisfacción se puede inferir que:

➤ A mayor Extensión, existe menor Satisfacción o bien, a menor Extensión existe mayor Satisfacción.

La dimensión Relaciones con los alumnos no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

La dimensión Relaciones con los pares del SALDU correlaciona positiva y significativamente con Orientación a la tarea. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.166, lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la dimensión que correlaciona significativamente se puede decir que:

➤ A mayores Relaciones con los pares, mayor Orientación a la tarea y a menores Relaciones con los Pares, menor Orientación a la tarea.

La dimensión Relaciones con los pares no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$ con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Innovación, Evaluación y Gestión de clases.

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU correlaciona positiva y significativamente con Orientación a la tarea. El coeficiente r de Pearson asume el valor de 0.185, lo cual indica una correlación débil. El valor P utilizado para establecer la significancia fue menor a 0.05 con un 95% de confianza. Respecto a la escala Orientación a la tarea se puede decir que:

➤ A mayores Relaciones con el Medio existe una mayor Orientación a la Tarea o bien, que a menores Relaciones con el medio existe una menor Orientación a la Tarea.

La dimensión Relación con el medio no presenta una correlación significativa con un $p > 0.05$, con las siguientes escalas del IACU: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Innovación, Evaluación y Gestión de clases.

Respecto a Condiciones sociolaborales y Gestión del SALDU no presentan una correlación significativa con un $p > 0.05$ con ninguna de las siete escalas del IACU.

3.4. Regresión múltiple paso a paso, instrumentos SALDU y IACU.

-Hipótesis N°4: Dicha hipótesis establece que “Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Clima Social de Aula predicen significativamente el Rendimiento Académico de los alumnos”.

Tabla N° 38: *Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de la muestra total.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	Personalización (IACU)	2.4 %	Stepwise
2	Gestión (SALDU)	4.1 %	Stepwise
3	Relaciones con los Alumnos(SALDU)	7.4 %	Stepwise
4	Condiciones sociolaborales ”	8.7 %	Stepwise
5	Satisfacción (IACU)	9.6 %	Stepwise
6	Extensión(SALDU)	10.2 %	Stepwise
7	Relaciones con los pares(SALDU)	10.7 %	Stepwise

Modelo	Variables	B
7	(Constante)	4.177
	Personalización (IACU)	0.131
	Gestión (SALDU)	-0.107
	Relaciones con los alumnos ”	0.178
	Condiciones sociolaborales ”	7.355E-02
	Satisfacción (IACU)	-6.165E-02
	Extensión(SALDU)	4.993E-02
	Relaciones con los pares (SALDU)	-5.648E-02

La escala Personalización del IACU por si sola explica el 2.4% de la variación en el Rendimiento académico. La dimensión Gestión del SALDU junto con la anterior explican el 4.1% de la variación del Rendimiento académico. La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU más las dos escalas anteriores del IACU explican en conjunto el 7.4% de la variación en el Rendimiento académico. La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU más las escalas anteriores explican el 8.7% de la variación del Rendimiento académico. La escala Satisfacción del IACU junto a las anteriores explican el 9.6% de la variación del Rendimiento académico. La Dimensión Extensión del SALDU y las otras ya mencionadas explican un 10.2%. La dimensión Relaciones con los pares y las anteriores en conjunto explican un 10.7% de la variación en el Rendimiento académico. La constante b_0 que está dada por el valor 4.177 indica la parte del Rendimiento académico que no varía directamente con las puntuaciones de las escalas Personalización y Satisfacción del IACU y las dimensiones Gestión, Relaciones con los alumnos, Condiciones sociolaborales, Extensión y Relaciones con los pares del

SALDU. Las escalas y dimensiones que a continuación se señalan Personalización, Gestión, Relaciones con los alumnos, Condiciones sociolaborales, Satisfacción, Extensión y Relaciones con los pares miden separadamente el efecto que tienen sobre la variable Rendimiento académico de la siguiente manera: La escala Personalización del IACU tiene un coeficiente b_1 de valor 0.131 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la escala Personalización. La dimensión Gestión del SALDU tiene un coeficiente b_2 de valor -0.107 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en esta dimensión. La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU tiene un coeficiente b_3 de valor 0.178 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Relaciones con los alumnos. La dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU tiene un coeficiente b_4 de valor 7.355E-02 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Condiciones sociolaborales. La escala Satisfacción del IACU tiene un coeficiente b_5 de valor -6.165 E-02, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la escala Satisfacción. La dimensión Extensión del SALDU tiene un coeficiente b_6 de valor 4.993E-02 que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Extensión. La dimensión Relaciones con los pares tiene un coeficiente b_7 de valor -5.648 E-02 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión recién señalada.

En conclusión: Las escalas y dimensiones Personalización, Gestión, Relaciones con los alumnos, Condiciones sociolaborales, Satisfacción, Extensión y Relaciones con los pares explican como máximo el 10.7% de la varianza. Por lo tanto tienen un bajo poder predictivo. Además las variables predicen en conjunto las notas de los alumnos, en forma positiva: Personalización del IACU, dimensión Relaciones con los alumnos, dimensión Condiciones Sociolaborales y dimensión Extensión del SALDU y en forma negativa: la escala Satisfacción del IACU y la dimensión Gestión del SALDU.

Tabla N° 39: *Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	Relaciones con los Pares(SALDU)	24.9 %	Stepwise
2	Personalización (IACU)	26.7 %	Stepwise
3	Orientación a la tarea (IACU)	32.8 %	Stepwise
4	Gestión (SALDU)	34.9 %	Stepwise

Modelo	Variables	B
4	(Constante)	5.144
	Relaciones con los pares (SALDU)	-0.105
	Personalización (IACU)	0.207
	Orientación a la tarea "	-0.202
	Gestión (SALDU)	-0.137

La dimensión Relaciones con los pares del SALDU explica por si sola el 24.9% de la variación en el Rendimiento académico. La escala Personalización del IACU y la anterior explican un 26.7% de la variación en el Rendimiento académico. La escala Orientación a la tarea y las anteriores explican el 32.8% y finalmente la dimensión Gestión del SALDU junto a las anteriores explican el 34.9 % de la variación en el Rendimiento académico. La constante b_0 que está dada por el valor 5.144 indica la parte del Rendimiento académico, que no varía directamente con las puntuaciones de las dimensiones y escalas Relaciones con los pares, Personalización, Orientación a la tarea y Gestión. Las variables Relaciones con los pares, Personalización, Orientación a la tarea y Gestión miden separadamente el efecto que tienen sobre la variable Rendimiento académico de la siguiente manera: La dimensión Relaciones con los pares del SALDU tiene un coeficiente b_1 de valor -0.105, que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Relaciones con los pares. La escala Personalización del IACU tiene un coeficiente b_2 de valor 0.207, que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la escala Personalización. La escala Orientación a la tarea del IACU tiene un coeficiente b_3 de valor -0.202, que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico, por cada puntuación en la escala Orientación a la tarea. La dimensión Gestión del SALDU tiene un coeficiente b_4

de valor -0.137, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Gestión.

Conclusión: Las variables que predicen en conjunto las notas de los alumnos, en forma negativa son la dimensión Relaciones con los pares y Gestión del SALDU y Orientación a la tarea del IACU y en forma positiva la escala Personalización (IACU) entre ambas explican como máximo 34.9% de la varianza por lo tanto tienen un buen poder predictivo.

Tabla N° 40: *Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	Satisfacción (IACU)	5.2 %	Stepwise
2	Extensión(SALDU)	9.3 %	Stepwise

Modelo	Variables	B
2	(Constante)	3.955
	Satisfacción (IACU)	0.147
	Extensión (SALDU)	0.113

La escala Satisfacción del IACU explica el 5.2% de la variación en el Rendimiento. La dimensión Extensión del SALDU junto a la anterior, explican el 9.3% de la variación en el Rendimiento académico. La constante B_0 que está dada por el valor 3.955 indica la parte del Rendimiento académico que no varía directamente con las puntuaciones de Satisfacción y Extensión, éstas miden separadamente el efecto que tienen sobre la variable Rendimiento académico, como a continuación se explica: La escala Satisfacción del IACU tiene un coeficiente b_1 de valor 0.147 lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dicha escala. La dimensión Extensión del SALDU tiene un coeficiente b_2 de valor 0.113, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación de ésta dimensión.

Conclusión: La escala Satisfacción (IACU) y la dimensión Extensión (SALDU) explican como máximo el 9.3% de la varianza, por lo tanto tiene un bajo poder predictivo, y predicen en conjunto las notas de los alumnos en forma positiva.

Tabla N° 41: *Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.*

Modelo	Variables	%deVarianza	Método
1	Personalización (IACU)	23.1 %	Stepwise
2	Condiciones sociolaborales (SALDU)	33.2 %	Stepwise

Modelo	Variables	B
2	(Constante)	5.076
	Personalización (IACU)	0.161
	Condiciones sociolaborales (SALDU)	-0.175

La escala Personalización del IACU explica el 23.1% de la variación en el Rendimiento académico de los alumnos. La dimensión Condiciones sociolaborales y la anterior en conjunto explican el 33.2% de la variación en el Rendimiento académico de los alumnos. La constante b_0 que está dada por el valor 5.076, indica la parte del Rendimiento académico que no varía directamente con las puntuaciones de la escala Personalización y la dimensión Condiciones Sociolaborales. Estas variables miden separadamente el efecto que tienen sobre la variable Rendimiento académico de la siguiente forma: La escala Personalización del IACU tiene un coeficiente b_1 de valor 0.161, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico de los alumnos por cada puntuación en dicha escala. La dimensión Condiciones sociolaborales tiene un coeficiente b_2 de valor -0.175 lo que indica cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión Condiciones sociolaborales.

En conclusión: La escala Personalización del IACU y la dimensión Condiciones sociolaborales del SALDU explican como máximo un 33.2% de la varianza, por lo tanto tiene buen poder predictivo. Además dichas variables predicen en conjunto las notas de los alumnos, en forma positiva Personalización (IACU) y negativa Condiciones Sociolaborales (SALDU).

Tabla N°42: *Análisis de regresión múltiple para determinar factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	Relaciones con el medio(SALDU)	6.8 %	Stepwise
2	Relaciones con los pares "	14.0 %	Stepwise
3	Relaciones con los alumnos "	18.7 %	Stepwise

Modelo	Variables	B
3	(Constante)	3.637
	Relaciones con el medio(SALDU)	0.243
	Relaciones con los pares "	-0.127
	Relaciones con los alumnos "	0.255

La dimensión Relaciones con el medio del SALDU, presenta el 6.8 % de la variación del Rendimiento académico de los alumnos. La dimensión Relaciones con los pares del SALDU junto a la anterior explican el 14.0% de la variación en el Rendimiento académico de los alumnos. La dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU y las anteriores en conjunto explican el 18.7% de la variación en el Rendimiento académico de los alumnos. La constante b_0 que está dada por el valor 3.637 indica la parte del Rendimiento académico que no varía directamente con las puntuaciones de las dimensiones Relaciones con el medio, Relaciones con los pares y Relaciones con los alumnos del SALDU. Las dimensiones nombradas anteriormente miden separadamente el efecto que tiene sobre la variable Rendimiento académico de la siguiente forma: la dimensión Relaciones con el medio tiene un coeficiente b_1 de valor 0.243, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión ya señalada. La dimensión Relaciones con los pares del SALDU tiene un coeficiente b_2 negativo de -0.127, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en dicha dimensión. La dimensión Relaciones con los alumnos tiene un coeficiente b_3 de valor 0.255, lo que indica en cuanto aumenta el Rendimiento académico por cada puntuación en la dimensión ya señalada.

En conclusión: Las dimensiones Relaciones con el medio, Relaciones con los

pares, Relaciones con los alumnos tienen como máximo el 18.7% de la varianza por lo tanto tienen poder predictivo moderado, como a si mismo las variables Relaciones con el medio, Relaciones con los alumnos predicen en conjunto las notas de los alumnos en forma positiva y en forma negativa Relación con los pares.

3.5. Regresión múltiple jerárquica, variable moderadora NEM, instrumentos SALDU y IACU.

-Hipótesis N°5: Dicha hipótesis establece que “La variable Notas Enseñanza Media (NEM) modera la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula sobre el Rendimiento Académico de los alumnos”.

Tabla N° 43: *Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de la muestra total.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	NEM	16.3 %	Enter
	Gestión (SALDU)		
	Personalización (IACU)		
	Relaciones con los alumnos (SALDU)		
	Extensión ”		
	Condiciones sociolaborales ”		
	Relaciones con los pares ”		
	Satisfacción (IACU)		

Modelo	Variables	B
1	(Constante)	1.572
	Personalización (IACU)	0.128
	Gestión (SALDU)	-0.0941
	Relaciones con los alumnos ”	0.136
	Condiciones sociolaborales ”	0.05476
	Satisfacción (IACU)	-0.05015
	Extensión (SALDU)	0.03925
	Relaciones con los pares ”	-0.0496
	NEM	0.481

Al ingresar las Notas de Enseñanza Media en el modelo de predicción para la muestra total vemos que claramente moderan a los predictores anteriormente descubierto

(tabla N° 38), recordemos que en conjunto alcanzaban a explicar 10.7% de la varianza de la variable dependiente Notas, sin embargo cuando ingresa NEM la explicación de la varianza aumenta a 16.3% como se observa en la tabla N° 43. Esto implica que a mayor promedio en NEM mejor es la predicción.

Tabla N° 44: *Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	NEM	37.1 %	Enter
	Relaciones con los pares (SALDU)		
	Personalización (IACU)		
	Orientación a la tarea ”		
	Gestión (SALDU)		

Modelo	Variables	B
1	(Constante)	3.309
	Relaciones con los pares (SALDU)	-0.104
	Personalización (IACU)	0.216
	Orientación a la tarea ”	-0.225
	Gestión (SALDU)	-0.135
	NEM	0.337

Al ingresar las Notas de Enseñanza Media en el modelo de predicción para la muestra de alumnos de Servicio Social de la UAS, esta variable modera a los predictores anteriormente descritos (ver tabla N° 39), en conjunto alcanzaban a explicar 34.9% de la varianza de la variable dependiente Notas, sin embargo cuando ingresa NEM la explicación de la varianza aumenta a 37.1% como se observa en la tabla N° 44. Esto implica que a mayor promedio en NEM mejor es la predicción.

Tabla N° 45 *Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur.*

Modelo	VARIABLES	% de Varianza	Método
1	NEM	9.6 %	Enter
	Satisfacción (IACU)		
	Extensión (SALDU)		
2	Satisfacción (IACU)	9.3%	Backward
	Extensión(SALDU)		

Modelo	VARIABLES	B
1	(Constante)	2.554
	Satisfacción (IACU)	0.143
	Extensión (SALDU)	0.0945
	NEM	0.258
2	(Constante)	3.955
	Satisfacción (IACU)	0.147
	Extensión (SALDU)	0.113

Al ingresar las Notas de Enseñanza Media en el modelo de predicción para la muestra de alumnos de Ingeniería Comercial de la UAS, esta variable no modera significativamente a los predictores anteriormente descritos (ver tabla N° 40), en conjunto alcanzaban a explicar 9.3% de la varianza de la variable dependiente Notas, sin embargo cuando ingresa NEM la explicación de la varianza apenas aumenta a 9.6% como se observa en la tabla N° 45. Esto implica que las NEM no influyen en la predicción.

Tabla N° 46: *Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Servicio Social de la Universidad De La Frontera.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	NEM	32.3%	Enter
	Personalización (IACU)		
	Condiciones sociolaborales (SALDU)		
2	Personalización (IACU)	33.2 %	Backward
	Condiciones sociolaborales(SALDU)		

Modelo	Variables	B
1	(Constante)	5.397
	Personalización (IACU)	0.161
	Condiciones sociolaborales (SALDU)	-0.178
	NEM	-0.05395
2	(Constante)	5.076
	Personalización (IACU)	0.161
	Condiciones sociolaborales (SALDU)	-0.175

Al ingresar las Notas de Enseñanza Media en el modelo de predicción para la muestra de alumnos de Servicio Social de la UFRO, esta variable no modera significativamente a los predictores anteriormente descritos (ver tabla N° 41), en conjunto alcanzaban a explicar 33.2% de la varianza de la variable dependiente Notas, sin embargo cuando ingresa NEM la explicación de la varianza incluso disminuye a 32.3% como se observa en la tabla N° 46. Esto implica que las NEM no influyen en la predicción.

Tabla N° 47: *Análisis de regresión múltiple Jerárquica con variable moderadora NEM sobre factores relacionados con las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera.*

Modelo	Variables	% de Varianza	Método
1	NEM	22.0 %	Enter
	Relaciones con el medio (SALDU)		
	Relaciones con los pares ”		
	Relaciones con los alumnos ”		

Modelo	Variables	B
1	(Constante)	1.945
	Relaciones con el medio (SALDU)	0.237
	Relaciones con los pares ”	-0.132
	Relaciones con los alumnos ”	0.232
	NEM	0.304

Al ingresar las Notas de Enseñanza Media en el modelo de predicción para la muestra de alumnos de Ingeniería Comercial de La UFRO, esta variable modera a los predictores anteriormente descritos (ver tabla N° 42), recordemos que en conjunto alcanzaban a explicar 18.7% de la varianza de la variable dependiente Notas, sin embargo cuando ingresa NEM la explicación de la varianza aumenta a 22.0% como se observa en la tabla N° 47. Esto implica que a mayor promedio en NEM mejor es la predicción.

Nota: Para el análisis e interpretación de la información cuantitativa (cuestionarios) se utilizaron diferente software computacionales: SPSS versión 11.0, SAS versión 8.0, MLwien versión 1.0, Lisrel versión 8.0, SISTAT versión 7.0, Fox-Pro versión 7.0.

Es importante explicar, que cuando se hace referencia en los resultados anteriormente planteados (en el capítulo III o en la discusión de los hallazgos capítulo IV), a una correlación significativa positiva o negativa de las diferentes dimensiones de SALDU o escalas del IACU, se está apuntando no sólo a lo que estadísticamente se obtiene sino, que se está considerando el significado de cada factor, dimensión o escala con todo lo que ello implica, por ejemplo : a mayor Docencia mayor Cohesión, el termino mayor no se refiere a más cantidad de docencia, sino a lo que abarca o engloba

una docencia de calidad, de ahí que sea imprescindible tener claridad en lo que se entiende por cada factor considerado en esta tesis.

Es necesario señalar, que al interpretar los resultados que se muestran en esta investigación, se debe considerar su contexto específico, la idiosincrasia cultural chilena y particularidades propias de un país en despegue.

Tabla Nº 48 H₁: “Las dimensiones de la Satisfacción Laboral Docente y el Rendimiento académico de los alumnos correlacionan significativamente entre sí”.

Tabla resumen (23, 24, 25, 26,27) H₁, de muestra total y por universidad y carreras. Correlación r de Pearson entre dimensiones del SALDU y notas de los alumnos.

SALDU	Muestra total (n=507)		Universidad Autónoma del Sur				Universidad De La Frontera			
			Servicio Social (n=143)		Ingeniería Comercial (n=134)		Servicio Social (n=79)		Ingeniería Comercial (n=151)	
Dimensiones	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia
Docencia	0.070	ns	-0.080	ns	0.179	*	-0.347	**	0.176	*
Investigación	-0.009	ns	-0.304	**	0.113	ns	-0.275	*	0.132	ns
Extensión	0.068	ns	-0.082	ns	0.222	**	-0.447	**	0.089	ns
Relaciones con los alumnos	0.130	**	-0.206	*	0.114	ns	-0.258	*	0.250	**
Relaciones con los pares	-0.113	*	-0.504	**	0.222	**	-0.340	**	-0.009	ns
Relaciones con el medio	0.011	ns	-0.380	**	0.231	**	-0.380	**	0.273	**
Condiciones sociolaborales	0.053	ns	-0.154	ns	0.171	*	-0.462	**	0.164	*
Gestión	-0.151	**	-0.488	**	0.228	**	-0.458	**	0.131	**

* = p< 0.05
 ** = p< 0.01
 ns= no significativo

Tabla N° 49 H₂: “Las escalas del Clima Social de Aula y el Rendimiento Académico de los alumnos correlacionan significativamente entre si”.

Tabla resumen (28, 29, 30, 31, 32) H₂, de muestra total y por universidad y carreras. Correlación r de Pearson dimensiones el SALDU y notas de los alumnos.

IACU	muestra total (n=507)		Universidad Autónoma del Sur				Universidad De La Frontera				
			Servicio Social (n=143)		Ingeniería Comercial (n=134)		Servicio Social (n=79)		Ingeniería Comercial (n=151)		
Escalas	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	r de Pearson	Signifi- cancia	
Cohesión	0.130	**	0.171	*	0.166	ns	0.390	**	0.147	ns	
Satisfacción	0.078	ns	0.082	ns	0.244	**	0.419	**	0.032	ns	
Personaliza- ción	0.161	**	0.260	**	0.206	*	0.490	**	0.065	ns	
Orientación a la tarea	0.098	*	-0.010	ns	0.212	*	0.443	**	0.067	ns	
Innovación	0.076	ns	0.087	ns	0.174	*	0.373	**	0.082	ns	
Evaluación	0.110	*	0.149	ns	0.206	*	0.486	**	0.036	ns	
Gestión de clases	-0.117	**	-0.100	ns	-0.067	ns	-0.415	**	-0.018	ns	
* = p< 0.05 * * = p< 0.01 ns= no significativo											

**Capítulo IV.
Discusión de los
Hallazgos, Conclusiones
y Limitaciones del estudio.**

En este capítulo se analizan y discuten de acuerdo con las hipótesis H1, H2, H3, H4, H5 los resultados y hallazgos descritos en el capítulo anterior destacando los más importantes. Se toman en cuenta los antecedentes conceptuales de los constructos estudiados y la evidencia empírica de la revisión bibliográfica desarrollada en la temática. Además se plantean algunas conclusiones y limitaciones del estudio.

4.1. Discusión por hipótesis, universidades y carreras.

De acuerdo a los resultados anteriormente descritos podemos inferir, que en la **muestra total** la *hipótesis 1* se cumple en tres dimensiones del SALDU, (ver tabla N° 23). Respecto a la dimensión Relaciones con los alumnos se aprecia una influencia positiva y significativa de esta dimensión con el Rendimiento académico de los estudiantes (notas). Son muchos los autores que hablan de la importancia de las buenas relaciones entre profesores y alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje, entre los cuales están Van Wagenen, 1966; Medley, 1979; Thongutai, 1980; Winteler, 1981; Newel y Spear, 1983, (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993). También es relevante mencionar a Medina, (1989) y a Shulman, (1986) citado por este último autor. En la dimensión Relaciones con los pares o compañeros se observa una influencia negativa y significativa de ésta sobre el Rendimiento académico de los alumnos. Como vemos estos datos se contradicen con las expectativas como asimismo con el pensamiento de varios autores tales como: Smith, 1979; Mayo, Levin, Mac Gregor, Maslow, Herzberg, Chiavenatto, 1987, 1988; Escudero 1990, 1991, 1992 entre otros, (citados en Sáez y Lorenzo, 1993), lo recién señalado podría explicarse considerando que la mayoría de los profesionales que hacen clases en las universidades en estudio, no son jornadas completas, son partime y trabajan en otras universidades de la región, por lo tanto, no tienen un contacto permanente con sus pares que le permita intercambiar experiencias que influyan en la calidad de la docencia universitaria y por lo tanto en el Rendimiento académico de los alumnos.

Es importante señalar que no son muchas las investigaciones que hablan de esta dimensión Relaciones entre los profesores o pares como elemento que influye en la calidad educativa universitaria.

Respecto a la dimensión Gestión, que correlaciona negativa y significativamente con el Rendimiento académico, sorprenden los resultados alcanzados, ya que esta dimensión también constituye un factor de mucha relevancia en el proceso enseñanza aprendizaje. Autores como Villa, (citado en Báez de la Fe, “et al”, 1992); Valladares, “et al”, (1998); Druker, (citado en proyecto CIGA, 2002) así lo expresan.

Llama la atención que al dividir la muestra total en subgrupos específicos por universidad y carrera, se modifiquen en parte los resultados, así tenemos que en la carrera de *Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur*, se obtienen las mismas dimensiones recién mencionadas y se agregan Investigación y Relaciones con el medio, todas correlacionan significativa pero negativamente (ver tabla N° 24). En relación a Investigación los resultados se contradicen con lo señalado por varios los investigadores entre ellos Sáenz y Lorenzo, (1993); quienes plantean que hay consenso de la gran importancia de la función investigadora para el avance de la sociedad, además que la investigación actualiza los contenidos de la enseñanza y los métodos de transmisión de la ciencia. Respecto a Relaciones con el medio son varios los autores entre ellos Luhmann, (1998), que estiman que una buena Relación con el medio favorece el proceso enseñanza aprendizaje. Estos resultados podrían explicarse considerando que es una universidad relativamente nueva. En general vemos que no hay congruencia de estos datos con el marco teórico. Además sorprenden los resultados encontrados, considerando la naturaleza del quehacer de esta carrera.

En *Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur*, se observa que se mantienen las mismas dimensiones de la carrera de Servicio Social ya discutidas, (excepto Investigación y Relaciones con los alumnos) y se agregan otras, siendo en esta carrera todas positivas (ver tabla N° 25). En relación a Docencia hay consenso en que este factor es uno de los de mayor relevancia en la actividad universitaria. Autores tales como Trent y Cohen, 1973; Overall y Marsh, 1977; Nadeau, 1988; Tejedor, Salvador y Sanz y Fernández Sánchez, 1988; Mateo; Ibáñez-Martín, 1990, (citados en Sáez y Lorenzo, 1993), Valladares, “et al”, (1998), corroboran su gran importancia. Al

referirnos a Extensión según opiniones de docentes de la **Universidad De La Frontera 2002**, tanto la Docencia como la Investigación y la Extensión son relevantes en el quehacer universitario. Este último factor pretende integrar y satisfacer las necesidades culturales, artísticas y de desarrollo personal a través de diferentes programas o cursos de extensión y recreación para la comunidad. Respecto a la Dimensión Condiciones sociolaborales los siguientes autores con líneas similares se refieren a ésta en sus investigaciones entre ellos están: Knox, 1956; Vanderverl, 1968; Gordillo, 1988, (citados en Sáez y Lorenzo, 1993). En general se puede decir que los resultados presentan congruencia con lo planteado en el marco teórico.

En *Servicio Social de la Universidad De La Frontera*, vemos que todas las dimensiones correlacionan significativa pero negativamente (ver tabla N° 26) lo cual coincide en gran medida con los datos de *Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur* (ver tabla N° 24). Los resultados no son congruentes con el marco teórico conceptual.

En *Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera*, también se observan casi las mismas correlaciones anteriormente mencionadas, pero esta vez positivas (ver tabla N° 27), al igual que en la muestra de alumnos de *Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur* (ver tabla N° 25). En general se puede concluir que estos resultados son congruentes con los lineamientos teóricos confirmando la hipótesis H₁. Además se observa en la tabla N° 48 (resumen) que la dimensión Gestión correlaciona significativamente en la muestra total y en ambas universidades y carreras.

En relación a la **Hipótesis 2** de acuerdo a los resultados obtenidos en la **muestra total**, podemos señalar que ésta se cumple en cinco escalas del IACU (ver tabla N° 28). Al discutir los resultados, vemos que en general estos son congruentes con el marco teórico; lo cual se explicaría porque las variables investigadas notas de los alumnos y escalas del IACU son evaluadas en los mismos sujetos lo que contribuye también a disminuir el error de medida por factores no investigados. Respecto a Gestión de clase los resultados no están de acuerdo con el marco teórico es decir no concuerdan con la línea de pensamiento de autores tales como: Moos, (citado en Villar, 1992); Morales, (1999). En particular se hace referencia a cada una de las escalas que no han sido discutidas respecto del marco teórico y que corresponden al instrumento IACU. Así

podemos decir, que en relación a Cohesión autores como: Anderson, b. 1973; Villar, 1992; Morales, 1999; Beltrán, 1985, (citados en Valle, Gómez, y Egido, 1987), concuerdan en la importancia de éste factor para el proceso de enseñanza aprendizaje. En relación a Personalización, los autores Fraser, (1982); Villar, (1992); Deiro, 1995, este último (citado en Morales, 1999), están en una línea similar respecto a la relevancia de este factor para el bienestar personal del alumno. Respecto a Orientación a la tarea: Villar, (1992); Morales, (1999), concuerdan en la necesidad de orientar adecuadamente al alumno en su estudio y aprendizaje creando las condiciones que favorezcan ambos procesos. En relación a la dimensión Evaluación, según Villar, (1992) y Morales, (1999) es un factor que da lugar a una relación muy importante con los alumnos en la clase, ya que dicha evaluación se preocupa entre otros de establecer una situación específica de comunicación que interesa mucho a los estudiantes.

Al hacer referencia a la muestra de *Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur, la hipótesis 2* se cumple en sólo dos escalas del IACU (ver tabla N° 29). En general, en esta carrera los resultados de las escalas son congruentes con los lineamientos teóricos de acuerdo con los autores ya señalados anteriormente en la muestra total.

Se aprecia que en la muestra de *Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur, la hipótesis 2* se cumple en cinco escalas del IACU (ver tabla N° 30). En esta carrera los resultados de las escalas son congruentes con los datos del marco teórico. En particular se hace referencia a las escalas Satisfacción e Innovación que no han sido discutidas anteriormente. Respecto a la escala Satisfacción, Morales, (1999); Anderson, (1982), Walberg, (1982), este último (citado en Villar, 1992), concuerdan que es importante que los alumnos estén contentos en el aula y perciban la clase como interesante. Es importante señalar que autores tales como: Haertel G., Walberg y Haertel E. 1981, citados en Villar, (1992), muestran en sus investigaciones, que las escalas Cohesión y Satisfacción se asocian positivamente con los resultados del aprendizaje. En relación a la escala Innovación: Michaud, Comeaux, Goupil, 1985, (citados en Villa, 1992); Villar, (1992), Moreno, (1995), concuerdan en la importancia que los docentes planifiquen actividades y técnicas nuevas y motiven a sus alumnos a participar y a ser creativos.

En la muestra de *Servicio Social de la Universidad De La Frontera*, vemos que **la hipótesis 2** se cumple en las siete escalas del IACU (ver tabla N° 31). En general se puede decir que los resultados de la correlación positiva de las seis primeras de ellas, concuerdan con el marco teórico conceptual.

Contrario a los resultados de la carrera anteriormente señalada en la muestra de *Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera*, se observa que **la hipótesis 2** no se cumple en ninguna de las siete escalas del IACU (ver tabla N° 32), ya que el Rendimiento académico de los alumnos no correlaciona significativamente con ellas, lo cual llama poderosamente la atención y hace pensar que las escalas del Clima Social de Aula no estarían interviniendo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, pero no se puede especular en términos científicos por que ocurrió esto.

Finalmente al mirar la tabla N° 49 (resumen), se puede agregar que la escala Personalización correlaciona positiva y significativamente en las carreras estudiadas excepto en Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera. Lo recién señalado es importante ya que tiene que ver con la preocupación del docente por la formación y bienestar del estudiante (Villar, 1992), como así mismo por la creación de una atmósfera de seguridad para los alumnos planteada por Deiro, 1995 (citado en Morales, 1999).

En la **muestra total**, referida a **la hipótesis 3**, vemos que ésta se cumple en muy pocas dimensiones y escalas, siendo la mayoría negativas (ver tabla N° 33). Se puede observar que no hay congruencia de los resultados con el marco teórico conceptual, excepto la escala Gestión de clase que correlaciona positivamente con la dimensión Gestión. La escasa correlación significativa que muestra esta tabla podría deberse a que las variables son investigadas en distintos sujetos esto es docentes y discentes.

Al dividir la muestra en submuestras (carreras), se observa nuevamente que los resultados cambian drásticamente, así tenemos que en *Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur*, **la hipótesis 3**, se cumple en algunas dimensiones (ver tabla N° 34). Respecto a las dimensiones del SALDU y su relación con las escalas del IACU se observa que la mayoría correlacionan significativa, negativa pero débil y los resultados no concuerdan con los datos empíricos; se destaca la escala Gestión de clases que correlaciona con varias dimensiones en forma positiva siendo esto coherente con los datos del marco teórico.

En *Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur*, según se observa **la hipótesis 3**, se cumple en muy pocas dimensiones y escalas; casi todas ellas en forma positiva (ver tabla N° 35), se puede señalar que las correlaciones se concentran en las dimensiones Docencia y Relaciones con los alumnos del SALDU, respecto a Docencia autores como Valladares, Méndez, Arias, Duriez, Alarcón (1998), se refieren a la importancia de este factor que tiene que ver con la pertinencia, coherencia, eficiencia como a sí mismo al impacto de los programas y procesos de enseñanza aprendizaje, que conlleva a la formación de profesionales. Respecto a la dimensión Relaciones con los alumnos vemos que ésta correlaciona significativamente y positivamente con las mayorías de las escalas del IACU. Hay consenso entre los diferentes investigadores de la importancia de este factor que afecta fuertemente el Rendimiento académico. En general existe congruencia con lo planteado en el marco teórico conceptual.

En la muestra de alumnos de *Servicio Social de la Universidad De La Frontera*, vemos que **la hipótesis 3**, se cumple en algunas dimensiones (ver tabla N° 36). En general se puede inferir que la mayoría de las correlaciones de las dimensiones y escalas son significativas negativas por lo tanto no guardan congruencia con lo señalado en los datos teóricos, se exceptúa Docencia, Extensión, Condiciones sociolaborales y Gestión que correlacionan positiva y significativamente con Gestión de clase. Al comparar los resultados de la carrera anteriormente señalada, con la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur, se observa que la carrera de Servicio Social de la Universidad De La Frontera, presenta un mayor porcentaje de correlaciones, siendo éstas en su gran mayoría negativas, al igual que en la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma Del Sur.

En la muestra de alumnos de *Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera* y respecto a **la hipótesis 3** se puede decir, que son muy pocas las correlaciones significativas (solo tres) que se observan entre las dimensiones del SALDU y escalas del IACU (ver tabla N° 37), Como vemos la dimensión Extensión correlaciona negativamente con la escala Satisfacción del IACU. También se puede discutir que las dimensiones Relaciones con los pares, Relaciones con el medio muestran una correlación positiva con la escala Orientación a la Tarea, lo cual permite señalar que sus resultados presentan congruencia con el marco teórico. Llama poderosamente la

atención los resultados obtenidos en ésta carrera, pero no podemos especular en términos científicos por qué ocurrió esto. En relación a esta hipótesis se puede concluir que: en las carreras de Servicio Social de ambas universidades no hay diferencias significativas, no así en las ingenierías, como es el caso de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur, en la cual se observa una mayor correlación positiva de las dimensiones del SALDU con las escalas del IACU, que en la carrera del mismo nombre de la Universidad De La Frontera.

Con respecto a la **hipótesis 4**, vemos que en la **muestra total** (ver tabla N° 38) ésta se cumple en el sentido que dos escalas del IACU, *Personalización* y *Satisfacción*, y cinco de las dimensiones del SALDU, *Gestión*, *Relaciones con los alumnos*, *Condiciones sociolaborales*, *Extensión* y *Relaciones con los pares*, entre todas predicen el Rendimiento académico de los alumnos, aunque en un porcentaje bajo (10.7 %). Es interesante comprobar que el porcentaje aumenta considerablemente al dividir la muestra en subgrupos de acuerdo a la carrera y universidad de procedencia.

En el caso de los alumnos de **Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur**, (ver tabla N°39) se comprueba la **hipótesis 4** en dos escalas del IACU, *Personalización* y *Orientación a la tarea* y en dos dimensiones del SALDU, *Relaciones con los pares* y *Gestión*. La capacidad predictiva aumenta tres veces comparada con la muestra total, presentando una predicción adecuada en el Rendimiento académico de los alumnos (más de 1/3 de la varianza queda explicada).

En relación a los alumnos de **Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur** (ver tabla N° 40) se comprueba la **hipótesis 4**, en una escala del IACU *Satisfacción*, y otra dimensión del SALDU *Extensión*. Hay que señalar que la capacidad predictiva es similar a la muestra total, mostrando una predicción baja en el Rendimiento académico de los alumnos (menos de 1/10 de la varianza queda explicada).

En cuanto a los alumnos de **Servicio Social de la Universidad De La Frontera** (ver tabla N° 41) se comprueba la **hipótesis 4**, en una escala del IACU *Personalización* (coincide el predictor con los alumnos de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur, ver tabla N° 39) y otra dimensión del SALDU *Condiciones sociolaborales*. La capacidad predictiva aumenta tres veces comparada con la muestra total, mostrando una predicción en el Rendimiento académico de los alumnos, adecuada (más de 1/3 de la

varianza queda explicada).

Con respecto a los alumnos de *Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera* (ver tabla N° 42) se comprueba la **hipótesis 4**, aunque los predictores más significativos sólo son tres dimensiones del SALDU *Relaciones con el medio*, *Relaciones con los pares* y *Relaciones con los alumnos*. La capacidad predictiva aumenta casi al doble comparada con la muestra total, mostrando una predicción moderada en el Rendimiento académico de los alumnos (cerca de 1/5 de la varianza queda explicada).

En cuanto a la **hipótesis 5** en la *muestra total*, (ver tabla N° 43) se puede decir que las notas de enseñanza media efectivamente moderan la capacidad predictiva del Rendimiento académico de los alumnos, se produce un aumento de la capacidad predictiva de las escalas del IACU, Personalización y Satisfacción, al igual que las dimensiones del SALDU, Gestión, Relaciones con los alumnos, Extensión, Condiciones sociolaborales y Relaciones con los pares (de un 10.7% a 16.3%).

Nuevamente al dividir la muestra en grupos, distinguiendo carrera y universidad, la **hipótesis 5** se comprueba en los alumnos de *Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur* (ver tabla N° 44), es decir las notas de enseñanza media moderan la predicción de las escalas del IACU *Personalización* y *Orientación a la tarea* y de las dimensiones del SALDU *Relaciones con los pares* y *Gestión*. Hay un leve aumento de la capacidad predictiva de estos factores (de un 34.9% tabla N° 39, a 37.1%).

Respecto a los alumnos de *Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur* la **hipótesis 5**, no se prueba (ver tabla N° 45), ya que la capacidad predictiva no es moderada por las notas de enseñanza media, de hecho se mantiene casi igual en nivel de predicción, tanto para la dimensión del SALDU, Extensión y la escala del IACU Satisfacción.

En los alumnos de *Servicio Social de la Universidad De La Frontera* (ver tabla N° 46) la **hipótesis 5** no se prueba, ya que la capacidad predictiva no es moderada por las notas de enseñanza media, de hecho se mantiene casi igual el nivel de predicción, tanto para la dimensión del SALDU, *Condiciones sociolaborales* y la escala del IACU *Personalización*.

En la carrera de *Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera*, (ver

tabla N°47) la **hipótesis 5** se prueba, la capacidad predictiva es moderada por la variable NEM, hay un leve aumento del nivel de predicción, para las dimensiones del SALDU, *Relaciones con el medio*, *Relaciones con los pares* y *Relaciones con los alumnos* (de un 18.7% tabla N° 42, a 22.0%). Un poco más de 1/5 la varianza queda explicada.

Al discutir los resultados de la hipótesis N° 5, se puede señalar siguiendo las ideas de De Miguel y Arias, (1999), que el mejor predictor del Rendimiento académico inmediato en la universidad es el rendimiento previo en los niveles de enseñanza no universitaria. En un estudio realizado por ellos se menciona la variable NEM ya que hay consenso en los profesores universitarios que una de las causas del fracaso se debe como ya se ha señalado anteriormente a la deficiente preparación con la que llegan los estudiantes a la universidad. Es relevante decir que la capacidad predictiva de las notas de enseñanza media ha sido considerada desde el principio del sistema de selección universitaria, Cristina Rodríguez, (citada por Donoso, 1998), señala que las calificaciones de enseñanza media son predictores importantes del rendimiento universitario. En una línea de pensamiento diferente a lo recién expuesto están Díaz, Himmel y Maltes, (1990), considerando una tendencia a hacer subir las calificaciones de los estudiantes en forma artificial, sin que ello muestre un avance en la calidad de los aprendizajes (citados en Donoso, 1998). Tirados, (1993); Sánchez Gómez, (1996), plantean que el rendimiento previo es el predictor de mayor fuerza cuando se buscan factores que expliquen el éxito de los alumnos (citados en De Miguel y Arias, 1999). Los hallazgos obtenidos en esta investigación en la predicción del Rendimiento académico inmediatos de los alumnos en las dimensiones de la variable Satisfacción Laboral Docente y escalas del Clima Social de Aula son destacables especialmente en las carreras de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur y Servicio Social de la Universidad De La Frontera. Es importante señalar que la aplicación de la variable moderadora NEM ha permitido confirmar lo planteado por varios autores, entre ellos los ya mencionados anteriormente.

4.2. Conclusiones.

Considerando los datos generados por esta investigación y realizado un análisis

de las aportaciones de algunos autores sobre el tema, se plantean algunas conclusiones abiertas a la discusión y a las comprobaciones empíricas de futuros estudios.

Se puede decir que se han cumplido en gran medida los objetivos e hipótesis de esta investigación, como así mismo que se ha realizado un esfuerzo, por integrar los tres constructos: Satisfacción Laboral Docente, Clima Social de Aula y Rendimiento Académico.

Respecto a los instrumentos SALDU y IACU que fueron adaptados a la idiosincrasia cultural chilena, se considera que son un aporte de esta investigación y han demostrado confiabilidad y validez. De acuerdo a la aplicación de dichos instrumentos es importante señalar, que existe correlación significativa entre la Satisfacción Laboral Docente y el Rendimiento Académico, entre el Clima Social de Aula y dicho rendimiento de los alumnos de las universidades y carreras estudiadas.

Se evidencia la necesidad de elaborar y adaptar a la realidad chilena más instrumentos válidos y confiables, que posibiliten el estudio de esta temática en forma integrada y con mayor profundidad, en otras universidades y carreras.

Se estima que los resultados de esta investigación podrían ayudar en alguna medida al estado del arte; y además ser útiles para incrementar el conocimiento académico en la universidad, sirviendo de apoyo para tratar de reducir el bajo Rendimiento académico.

Los resultados de estudios realizados en otros países señalan la importancia de los constructos trabajados, argumentando que son determinantes en alguna medida del Rendimiento académico de los estudiantes, considerados éste como el resultado de la interacción de un sinnúmero de factores personales, contextuales, ambientales, etc.

El presente estudio pretende ser también un estímulo para el desarrollo de una línea de investigación en esta área, que además de incorporar nuevas variables, sus resultados permitan reducir las limitaciones señaladas en esta tesis.

Se evidencia la importancia que tanto los docentes como los directivos universitarios realicen acciones tendientes a favorecer un ambiente de aula acogedor, estimulante, que permita entre otros la realización de estrategias metodológicas y aplicación de elementos de Gestión, para enfrentar una educación de calidad en el

presente siglo. Se estima que este trabajo podría tener un impacto significativo en el quehacer pedagógico en el aula.

Es urgente volver a dar al docente su puesto de actor principal, que no sólo debe tener las competencias indispensables para desarrollar el currículo, sino también para evaluar los diferentes contextos en que se realiza el proceso enseñanza aprendizaje, además es indispensable fortalecer su satisfacción personal, para que esté en las mejores condiciones de comprender y motivar a sus alumnos al realizar dicho proceso.

Se constata en esta investigación que las percepciones de los alumnos respecto al Clima Social de Aula son diferentes en cada universidad y carreras estudiadas.

Hay consenso entre los investigadores que las buenas relaciones docente-discente son de especial relevancia para el éxito de éstos, aunque existan condiciones estructurales desfavorables.

Se constata que en la muestra total H1 en la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad De La Frontera, la dimensión Relaciones con los alumnos del SALDU, es significativa positiva, por lo tanto es congruente con lo que señalan los lineamientos del marco teórico. Se hace notar este hallazgo, por el impacto que tienen las buenas relaciones con los alumnos en la calidad de la docencia universitaria. Además se puede relacionar lo recién expuesto con lo detectado en la H4, en la cual dicha dimensión también esta presente en la predicción del Rendimiento académico de los alumnos en la muestra total.

El presente estudio realizado en dos universidades chilenas ha permitido constatar que el Rendimiento académico de los estudiantes se puede predecir en alguna medida lo cual es muy útil, para aplicar estrategias metodológicas oportunas, que permitan a los alumnos lograr el tan anhelado éxito académico.

Se considera que los resultados de esta investigación pueden contribuir a la predicción del Rendimiento académico, como asimismo ser un aporte de información sobre los factores que pueden ayudar a explicar la variabilidad de este producto educativo y así ayudar a reducir el fracaso universitario. Como era de esperar no todos los factores de la Satisfacción Laboral Docente y del Clima Social de Aula han

demostrado tener la misma importancia respecto del Rendimiento académico del alumno universitario.

Los resultados de este trabajo revelan que la Satisfacción laboral docente y el Clima Social de Aula tienen diferente poder predictivo, sobre el Rendimiento académico inmediato en las carreras y universidades estudiadas. Al respecto es importante señalar que se comprueba el hallazgo de varios investigadores que uno de los mejores predictores del Rendimiento académico (inmediato) en la universidad es el promedio de las notas de enseñanza media (NEM), que además, es una variable que no depende de las universidades, sino de los establecimientos de enseñanza media, por lo tanto para tomar cualquier acción encaminada a mejorar dicho rendimiento es necesario potenciar la incidencia de los constructos estudiados, éste es la Satisfacción Laboral Docente y Clima Social de Aula.

Al parecer en este estudio queda comprobada la capacidad predictiva de algunas dimensiones del SALDU y escalas del IACU en el Rendimiento académico de los alumnos de las carreras de Servicio Social e Ingeniería Comercial de ambas universidades; siendo considerablemente más baja en el caso de los alumnos de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur; en otras palabras pareciera que las carreras de tipo humanista predicen mejor (Por cierto esto queda como una hipótesis a probar en un siguiente estudio). El máximo poder predictivo en esta investigación lo presenta la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma Del Sur con un porcentaje de 34.9 % y 37.1% al ingresar la variable moderadora NEM.

Se sugiere investigar con otras variables que muchos autores visualizan de gran importancia como ser las biodemográficas, socioeconómicas, etc. que en este estudio fueron consideradas, pero que por razones prácticas y metodológicas no fue posible analizar.

Finalmente siguiendo el pensamiento de Perriáñez, (1999), vemos que este autor argumenta que no se puede dejar de señalar, que para avanzar hacia el logro de la calidad de los niveles de la enseñanza universitaria, es imprescindible contar con los recursos humanos, además que en esta gran y difícil tarea están implicados todos los miembros de una institución, por lo tanto al evaluar a los docentes se debe evaluar

también a todos los que participan en la organización, ya que todos tienen su cuota de responsabilidad en el éxito o fracaso de los estudiantes; si bien es cierto el docente tiene una tarea específica frente a sus alumnos, no es menos cierto, que hay otras tareas como las llamadas de Programación docente en las cuales su participación individual aún no es la deseada ya que dicha programación es fruto de decisiones de departamento o de trabajos en grupos o de instancias superiores. Como asimismo es relevante señalar que no se puede hacer una evaluación de la calidad de la docencia universitaria si previa a ésta no se ha realizado un proceso continuo, intenso de formación pedagógica especialmente en las carreras en que los docentes no son profesores y no han tenido cursos de docencia universitaria.

4.3. Limitaciones del estudio.

A continuación se muestran las limitaciones por hipótesis, como así mismo algunas consideradas más generales.

Hipótesis 1 muestra total, es necesario recordar que los instrumentos que se utilizaron (SALDU y IACU) son de opinión (actitudes), es decir de las creencias de los docentes en el caso del SALDU lo que no necesariamente se traduce en la conducta manifiesta. El SALDU no evalúa la calidad de las relaciones de los docentes, por lo tanto, la correlación negativa entre el Rendimiento académico de los alumnos y la relación de los docentes con sus pares, sólo podría indicar que la opinión de estos docentes correlaciona negativamente con las notas de sus respectivos alumnos.

Cuando se divide la muestra (H1) se puede señalar que lo dicho tanto para las muestras de Servicio Social e Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur también es válido para las muestras de la Universidad De LA Frontera, más aún al ser consistentes los resultados en las mismas carreras de diferentes universidades se podría plantear como hipótesis a investigar posteriormente (en otro estudio) si entre los docentes de diferentes carreras varía la coherencia entre sus opiniones y conducta manifiesta; de ser así, explicaría los resultados obtenidos en el presente estudio.

Hipótesis 2 muestra total, El instrumento IACU no evalúa la calidad referida a la Gestión de clases, por lo tanto la correlación negativa de esta escala con el

Rendimiento académico, indica solamente que correlaciona negativamente con las notas de los alumnos.

Hipótesis 2, cuando se divide la muestra, se observa que los resultados son menos consistentes que en la **H 1** por Universidades y carreras, es decir pareciera que los resultados obtenidos en las variables, se relacionan tanto con la carrera como con la universidad donde se obtuvieron; aún así, los alumnos de Servicio Social de ambas universidades se parecen más en cuanto a sus repuestas al IACU, que los de Ingeniería Comercial.

Hipótesis 3 muestra total, en esta hipótesis también se puede plantear que las variables que se correlacionan (dimensiones del SALDU y escalas del IACU) provienen de grupos de sujetos distintos (docentes y alumnos respectivamente).

Cuando se divide la muestra (H3) se puede decir que tal como se plantea en la discusión, hay más coherencia entre las opiniones de los alumnos de Ingeniería Comercial y las opiniones de sus docentes, que en las opiniones de los alumnos de Servicio Social y las opiniones (actitudes de sus profesores). Al respecto surge la siguiente pregunta ¿tendrá que ver esto con el hecho de que provienen de carreras más relacionadas con ciencias básicas (en el caso de Ingenierías Comercial) y con carreras humanistas (en el caso de Servicio Social)? Para corroborar esto se requeriría otro estudio que incluyera otras ingenierías y otras carreras humanistas, para observar cuanto se parecen en sus opiniones y si se mantienen las tendencias al pertenecer a distintas carreras con ámbitos similares (ciencias básicas y humanistas, etc.)

Hipótesis 4 muestra total, aquí queda claro, que es difícil explicar los resultados cuando se toman muestras diferentes y se reúnen en un mismo grupo sus opiniones. De todas maneras se puede señalar que hay mayor representación de las dimensiones del SALDU que de las escalas del IACU y que en conjunto arrojan una predicción baja (10.7%).

Cuando se divide la muestra, resulta interesante, que en esta hipótesis las notas de los alumnos de la carrera de Servicio Social, independiente de la universidad de que provienen se predicen mucho mejor con las variables investigadas por los instrumentos SALDU y IACU, que las notas de los alumnos de Ingeniería Comercial. Como ya se

planteó más arriba ¿tendrá que ver esto también con el hecho que provienen de áreas diferentes?

Hipótesis 5 muestra total, efectivamente al entrar en acción la variable NEM se observa que ésta modera la capacidad predictiva de la Satisfacción Laboral Docente y el Clima Social de Aula sobre el Rendimiento Académico de los alumnos. También es importante señalar que resulta más fácil predecir las notas de alumnos de mejor rendimiento en enseñanza media que las de peor rendimiento.

Cuando se divide la muestra: aquí se podría plantear si influye ¿de qué establecimientos de enseñanza media, provienen los alumnos?, es decir, considerar la moderación que provocan las notas de enseñanza media en el Rendimiento académico en la universidad, tomando en cuenta los establecimientos de este tipo de enseñanza.

Respecto a las limitaciones más generales se puede decir lo siguiente:

- Esta investigación está basada en una metodología transeccional con todo lo que ello implica.
- El presente estudio tiene que ver con una problemática con múltiples variables y sólo trata de responder algunas cuestiones, de ninguna manera ha pretendido agotar la complejidad de una temática tan interesante y polémica, que impacta fuertemente en la calidad de la educación chilena; por lo tanto deja los canales abiertos para que otros investigadores pongan sus esfuerzos para aportar nuevas evidencias empíricas al respecto.
- Otra de las limitaciones de esta investigación es la referida al tamaño del censo y de la muestra, por lo tanto los resultados obtenidos sólo son aplicables o extrapolables a las carreras de Servicio Social e Ingeniería Comercial de las dos universidades estudiadas; esto es Autónoma Del Sur y De La Frontera de Temuco Chile.
- Se considera que con sólo la aplicación de dos instrumentos, no se pueden establecer conclusiones para distintos contextos educativos, por lo tanto los resultados no son generalizables.
- La autora está consciente que debería haberse considerado también un instrumento cualitativo, pero por diversos motivos no se pudo concretar esta idea.
- Al realizar la revisión bibliográfica no se encontraron investigaciones que integraran los tres constructos estudiados.

- Los profesionales que hacen docencia en las carreras y universidades estudiadas en su gran mayoría no son profesores y además algunos de ellos no tienen cursos de docencia universitaria, también es importante señalar que muchos de los docentes son partime como ya se dijo anteriormente y trabajan en otras universidades de la región lo cual incide, en su relación con sus alumnos y pares.
- Las opiniones reportadas por algunos alumnos que han obtenido bajas calificaciones, no son siempre las más justas o equitativas hacia los docentes.
- De acuerdo con el pensamiento de Perriáñez, R. (1999), se puede señalar que las opiniones de los encuestados tanto docentes como estudiantes universitarios además de ser producto de lo que perciben en la realidad, están influenciadas por sus necesidades, expectativas y un gran número de factores de contextos que es difícil obviar.
- La investigación se realiza en un número limitado de universidades y carreras.
- No se aborda por completo la temática planteada ya que quedan sin considerar muchos factores que pueden incidir en la predicción del Rendimiento Académico.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA.

1. Álvarez, V. García, E. Gil, J. Romero, S. y Rodríguez, J. (1999): **El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado.** En: REOP, Vol. 10, Nº 17, pp. 23-42, Sevilla, España.
2. Álvarez, M. (1989): **Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención.**
3. Anderson, C. (1982): **The Search For School Climate.** A Review of the Research. Review of Educational Research Fall, Vol.52, Nº 3, Pp. 368-420 University of Arizona.
4. Allen y Yen, (1979): **Introduction to Measurement Theory** Capítulo 6. Monterrey. California, Brooks/Cole Publishing Co.
5. Andrade, M. Miranda, C. y Freixas, I. (2000): **Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar.** En: Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Año III, Nº 17, Santiago, Chile. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota-11.htm>
6. Aravena, R. Del Pino, G. y San Martín, E. (2002): **Sobre la Capacidad Predictiva de la Prueba de Aptitud Académica.** Statistica et Societatis Nº1. Departamento de Estadística, Facultad de Matemática, Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://thor.mat.puc.cl/archivos/stat1.pdf>
7. Arón, A. y Milicic, N. (1999): **Clima social escolar y desarrollo personal.** Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
8. Báez de la Fe, B. Jiménez, J. López, J. Marcelo, C. Sánchez, M. Villa, A. Villar, L. (1992): **Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida.** Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria- Gastéis, España.

9. Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998): **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Ed. McGRAW-Hill, 28023. Aravaca, Madrid, España.
10. Calzadilla, S. y García, C. (2001): **Diagnóstico sobre el Rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad de la Frontera**. Universidad De La Frontera, Temuco, Chile.
11. Canovas, G. (1988): **Probabilidad y estadística. Aplicaciones y Métodos**. McGraw-Hill/Interamericana de México, S. A. de C. V. México.
12. Cano, J. (2001): **El rendimiento escolar y sus contextos**. En: Revista Complutense de Educación. Vol. Núm. 1, 2001, pp. 15-80, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid, España.
13. Cannobio, J. y San Martín, C. (1989): **Clima de la sala de clases y Rendimiento académico**: un estudio correlacional en estudiantes de Enseñanza Media de Temuco. Tesis para optar al título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
14. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, (1999): Manual **Gestión estratégica universitaria: procesos administrativos y financieros** Colección Estudios e Informes N° 10. Alfabeta artes gráficas, Santiago, Chile.
15. Cochran, W,G. (1977):**Sampling Techniques**. New york: Wiley.
16. Cornejo, J. y Rodríguez, E.(1997): **Profesores de Educación Media del sector municipalizado del área metropolitana: Evolución de sus motivos vocacionales y de su satisfacción profesional y laboral**. Santiago CPEIP, 63.Chile.
17. Cronbach, L. (1998): **Fundamentos de los Tests Psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica**. Editorial Biblioteca Nueva, S. A. Madrid, España.

18. Davis, K. y Newstrom, J. (1999): **Comportamiento humano en el trabajo**. MCGRAW-HILL, décima edición, México.
19. De Miguel, M. y Arias, J. (1999): **La Evaluación del Rendimiento Inmediato en La Enseñanza Universitaria**. Revista de Educación N° 320 pp. 353-377.España.
20. De la Orden, A. Oliveros, L. Mafokozi, J. González, C. (2001): **Modelos de investigación del bajo rendimiento**. En: Revista Complutense de Educación Universidad complutense de Madrid. Vol. 12 N° 1, pp. 159-178.España.
21. Delano, N. Méndez, M. y Rosasco, A. (1991): **Satisfacción laboral y stress en profesores de educación general básica**. Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
22. Díaz, F. (1995): **La Predicción del Rendimiento académico en la universidad: un ejemplo de aplicación de la Regresión Múltiple**. Dpto. didáctica y org. Escolar, Universidad de Granada, Campus Cartuja. Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza 13, Pp. 43-61.España.
23. Díaz, M. (1990): **Estudio de la Satisfacción Laboral Profesional en educadores de párvulos**. Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
24. Dirección General de Estudio y Planificación de la Universidad de la Frontera (2005). **Datos sobre ingreso y de plan de estudios de los alumnos de las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social**. Temuco, Chile.
25. Donoso, S. (1998): **La Reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios demandados**. En: Estudios Pedagógicos N ° 24, 1998, p.7-30 Valdivia, Chile.
26. Evans, L. (1998): **Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation**. Paul Chapman Publishing Ltd: London.

27. Fernández, C. (2002): **Inventario para medir el clima social de aula, construcción y análisis de versión experimental**. Tesis presentada al programa de Grados Académicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como uno de los requisitos para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación. Santiago, Chile.
28. Fernández, M. e Inmaculada Asensio (1989): **Concepto de clima institucional**. En: Revista de Apuntes de Educación, N ° 32, Madrid, España.
29. Fernández, M. e Inmaculada Asensio (1993): **Evaluación del clima de centros educativos**. En Revista de Ciencias de la Educación, N ° 153, enero – marzo, Madrid España.
30. FONDEF PROYECTO CIGA (2002): Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. **Gestionando una cultura de calidad en la educación**. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/creativa/Sala-Colorada/2>
31. Fraser, B. Fisher, D. (1986): **Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment**. En: Journal of Research in Science teaching, 5 (23).Australia.
32. Friesen, D. Holdaway, E. y. Rice, A. (1983): **Satisfaction of School Principals with Their Work**. En: Educational Administration Quarterly. Vol. 19, N° 4, 35–58. Canadá.
33. García, M. (2003): **Efectos de la Educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España**. Tesis Doctoral. Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Valencia, Julio 2003.España.
34. Gellerman, S. (1957): **La motivación por el enriquecimiento del trabajo**. Entrevista a Frederick Herzberg de la Universidad de Western Reserve. En: Serie fílmica sobre: motivación y productividad. BNA, Incorporated, Washington, D. C.
35. González, R. Piñeiro, I. Rodríguez, S. Suárez, J. y Valle, A. (1998): **Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes**

universitarios: un modelo de relaciones causales. En: REOP. Vol. 9, N° 16. 2º semestre. Universidad de la Coruña. España.

36. Guil, R. Mestre, J. Alcalde, C. Marchena, E. (1998): **Situación laboral del alumno y clima social del aula.** En: Revista Bordón 60, (4), España.

37. Guízar, R. (1998): **Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones.** Mc Graw Hill, México.

38. Guzmán, M. (2002): **Interacciones emergentes en el aula: Una mirada desde su configuración curricular.** Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.

39. Hatcher, L. (1998) Step-by-step approach to using the SAS System for factor analysis and structural equation modeling. 3ª edición SAS Institute, USA.

40. Hean, S. (1999): **Chilean Teacher Job Satisfaction and its Effect on Student Achivement and Attitude to Science,** School of education, University of Bristol. Doctoral Thesis.

41. Hean, S. y Garret, R. (2001): **Sources of Job satisfaction in science secondary school teachers in Chile,** Compare, Vol. 31, No. 3, British Association for International and Comparative Education, 363-379.London.

42. Herrera, M. Nieto, S. Rodríguez, M. y Sánchez, M. (1999): **Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos,** Universidad de Salamanca. En: Revista de Investigación Educativa. Vol. 17, N° 2, pp. 413-421.Madrid, España.

43. Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1998): **Metodología de la Investigación.** 2ª edición. McGRAW – HILL INTERAMERICANA DE MEXICO, S. A. de C. V. México.

44. Herzberg, F. Mausner, B. Y Snyderman, B. (1959): **Motivation to Work**. Segunda Edición. Ed. John Wiley & Sons. Inc.
45. Iturra, G. (1998): **Relación de la dependencia administrativa con la satisfacción laboral en profesores básicos de Temuco**. Tesis presentada para obtener el grado de magíster en educación mención evaluación. Universidad De La Frontera, Temuco, Chile.
46. Kerlinger, F. (1997): **Investigación del comportamiento**. Segunda edición. Editorial McGraw-Hill. Inglaterra.
47. Littell, R. Milliken, G. Stroup, W. y Wolfinger, R. (1996): **SAS System for Mixed Models**. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
48. López, A. Definición de relaciones humanas. Disponible en: **<http://www.psicopedagogia.com/definicion/relaciones%20humanas>**.
49. López, D. y Rivera, C. (1999): **Respuestas evaluativas en la Gestión universitaria** Estudios Sociales. Corporación de promoción universitaria (CPU) N° 100, trimestre 2, Chile.
50. López, J. (1989): **Líderes escolares y clima de los centros** En: Simulación por microordenadores en la enseñanza: Implicaciones en la organización escolar y la formación de los profesores. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación Sevilla. España.
51. Luhmann, N. (1998): **Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general**. Editorial Anthropos. Pontificia Universidad Javeriana.
52. Marcelo, C. (1992): **Dimensiones Ambientales En Clases De Profesores Principiantes, Según El C.U.C.E.I.** En: CLIMA ORGANIZATIVO Y DE AULA. *Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. Báez de la Fe, B. Jiménez, J. López, J. Marcelo, C. Sánchez, M. Villa, A. Villar, L. (1992). Departamento de Educación,

Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria- Gasteís, España.

53. Martín, M. (2002): **El clima de trabajo en las organizaciones educativas: su relación con la satisfacción docente y la eficacia**. Universidad de Alcalá de Henares. En: Sacristán, G. El profesorado y el cambio educativo. CIE, España.

54. Martínez-Otero, V. (2002): **Claves del rendimiento escolar**. En: Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa, N° 700, Madrid, España.

55. Medina, A. (1989): **El clima social del centro y del aula**. En: Moreno, M. Organizaciones Educativas. UNED: Madrid, España.

56. Mineduc (2004): D. F. L. N° 1 **Estatuto docente: aprueba reglamento de la Ley N° 19.070, Estatuto de los profesionales de la educación**. Santiago, Chile.
Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Estatuto-Docente2002.doc>

57. Morales, P. (1999): **La relación profesor-alumno en el aula**. Editorial PPC, Madrid, España.

58. Moreno, M. (1995): **Investigación e innovación educativa**. En: La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. N° 7, octubre-diciembre. México.

59. Musayón, F. (2001): **Relación entre el puntaje de ingreso y el rendimiento académico en el Segundo año de las alumnas de enfermería ingresantes entre los años 1994-1997 en una Universidad Peruana**. Disponible en: <http://www1.unam.mx/udual/Revista/22/RelaEnfermeria.htm>

60. Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995): **Teoría Psicométrica**. Editorial McGraw-Hill Interamericana de México.

61. Oficina de Registro Curricular de la Universidad Autónoma del Sur. **Datos sobre ingreso y egreso de alumnos de las carreras de Ingeniería Comercial y Servicio Social (2005). Notas alumnos de la muestra (2002)**. Temuco, Chile.

62. Oyanguren, G. (2000): **Incidencia del clima organizacional en los establecimientos educacionales de Concepción en los resultados de la prueba Simce (1998)**. Tesis para optar al grado de Magíster en Administración Educacional. Universidad de Concepción, Chile.
63. Palmer, A. (1999): **Análisis de datos. Etapa exploratoria**. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid, España.
64. Pérez, A. Castejón, J. y Maldonado, A. (1996): **Contribución a la predicción del Rendimiento Académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos**. Universidad de Alicante. España.
65. Periañez, R. (1999): **Satisfacción del estudiante y calidad universitaria**. Resultados de un análisis exploratorio en la escuela universitaria de estudios empresariales de la Universidad de Sevilla. Editorial Atril, España.
66. Perie, M. Baker, D. y Whitener, S. (1997): **Job Satisfaction Among America s Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation**. National Centre For Education Statistics. United Status of America .pp. 144.
67. Polanco, R (1994). **El Clima Escolar Percibido por Estudiantes con Diferentes Nivel de Rendimiento**. Revista Bordón nº 46 (1), (1994). España.
68. Quaglia, R. Mario, S. y Mcintire, W. (1991): **The relationship of teacher satisfaction to perceptions of school organization, teacher empowerment, work conditions, and community status**, College of Education University of Maine, Orono, Maine.
69. Robbins, S. (1998): **Fundamentos de comportamiento organizacional**. Quinta edición. Prentice-hall hispanoamericana, S. A. México.
70. Robbins, S. (1999): **Comportamiento Organizacional**. Octava Edición, Ed. Prentice Hall. México.

71. Rodríguez, N (2004): **El Clima Escolar**. Revista Digital De Investigación y Educación N ° 7 Volumen 3 de Marzo 2004. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_revistaense/archivos/N_7_04_V3/clima.PDF
72. Rojas, J. (1995): **Satisfacción laboral en una muestra de profesores de educación diferencial de la comuna de Ñuñoa**, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
73. Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Directores) (1993): **La satisfacción del profesorado universitario**. Informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada. Universidad de Granada, España.
74. Salazar, J. Mercado, H. Toloza, C. (2000): **Incidencia de la satisfacción laboral de los profesores de matemáticas, castellano y educación física sobre actitud y rendimiento de sus estudiantes**, Una experiencia realizada en Chile. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, Madrid, 26-30 septiembre de 2000. España.
75. Salazar, J. y Toloza, C. (2001): **Satisfacción laboral de los profesores/as de Matemática, Castellano y Educación Física, sobre la actitud y rendimiento de sus estudiantes: una triangulación en busca de la calidad educativa**. En: Revista de Pedagogía. FIDE, septiembre – octubre, N° 421. Santiago de Chile.
76. Scheaffer, R. Mendenhall, W. y Ott, L. (1987): **Elementos de muestreo**. Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C.V.
77. Solabarrieta, J. (1993): **Un sistema de autoevaluación para el profesorado de educación secundaria obligatoria**. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao. España.
78. Soria, O. (1993): **El dilema entre el saber, poder y querer ¿Una universidad para el siglo XXI?** En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 3, Septiembre –diciembre, México. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie03a05.htm>

79. Thomas, A. (1976): **The Organizational Climate of Schools In the journal of Educational Administration**, University of New England. Armidale Australia.
80. Universidad De La Frontera (2004): **Definiciones de Docencia, Investigación y Extensión**. Temuco, Chile. Disponibles en: <http://www.ufro.cl/docencia/docencia.htm>; <http://www.ufro.cl/investigacion/investigacion.htm>; <http://www.ufro.cl/extension/extension.htm>.
81. Valladares, W. Méndez, C. Arias, A. Duriez, M. Alarcón, F (1998): **Guía de Autoevaluación de instituciones de Educación Superior**. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Disponible en: http://www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICEVAES/documentos_files/GUIA%20del%20SICEVAES%20para%20la%20EVALUACION%20EXTERNA%20mayo%202001.doc
82. Valle, A. Gómez, D. y Egido, A. (1987): **Evaluación del Clima Social del Aula: Dimensiones e Implicaciones Psicoeducativas**. Universidad de Santiago de Compostela. En: Revista de Ciencias de la Educación. Nº 137, Madrid, España.
83. Vargas, J. (2002): **Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior**. En: Pontificia Universidad Católica de Chile. Boletín de investigación educacional. Nº 16. Facultad de Educación. Santiago, Chile.
84. Villa, A. (1992): **Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo**. En: Clima Organizativo y de Aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Báez de la Fe, B. Jiménez, J. López, J. Marcelo, C. Sánchez, M. Villa, A. Villar, L. (1992) Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria – Gasteís, España.
85. Villar, L. (1992): **El ambiente psicosocial de clase de escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. del distrito universitario de Sevilla medido por el Inventario de Ambiente de Clases Universitarias (IACU)** En: Báez de la Fe, B.: Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria – Gastéis, España.

86. Villar, L. (1992): Artic. **Proemio. Entorno, medioambiente, clima, contexto, situación, marco. Estructura semántica del problema científico** En:Clima organizativo y de aula, Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida. Báez de la Fe, B. Jiménez, J. López, J. Marcelo, C. Sánchez, M. Villa, A. Villar, L. (1992). Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria- Gastéis, España.

87. Yella, M. (1997): **La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía.** Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid. España.

88. Zabalza, M. (1996): **El Clima. Conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo.** En: Domínguez, G. y Mesanza, J. (coord.) Manual de Organización de Instituciones Educativas. Madrid; Escuela Española.

89. Zubieta, J. y Susinos, T. (1992): **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.** Estudio financiado con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación del C.I.D.E. Universidad de Cantabria. Madrid, España.

Anexos.

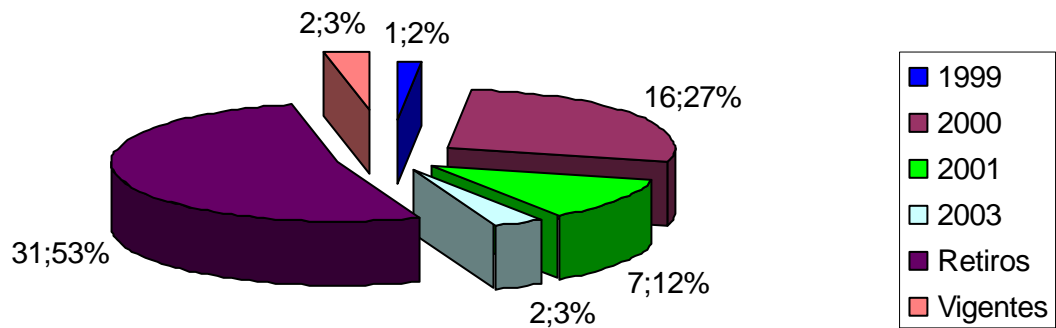
Anexo A.

Universidad Autónoma del Sur.

Carrera: Servicio Social año ingreso 1995.

Año de Egreso	Nº Alumnos	Porcentaje
1999	1	1.7
2000	16	27.1
2001	7	11.9
2003	2	3.4
Suspensiones, retiros y eliminaciones	31	52.5
Aún mantienen actividades el año 2003	2	3.4
Total	59	100

Porcentaje de Alumnos que terminaron al día con su malla de la carrera de Servicio Social de la Universidad Autónoma del Sur. Promoción Año 1995.



Nota: Datos confirmados por la Oficina de Registro Curricular 2005.

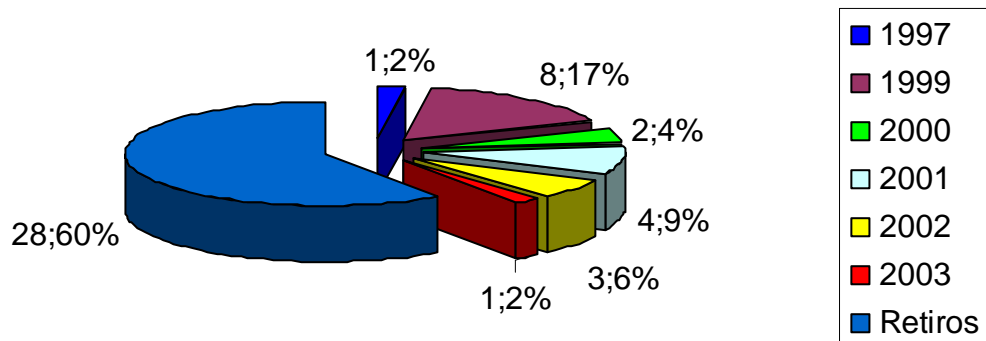
Anexo B.

Universidad Autónoma del Sur.

Carrera: Ingeniería Comercial año ingreso 1995.

Año de Egreso	Nº de Alumnos	Porcentaje
1997	1	2.1
1999	8	17.0
2000	2	4.3
2001	4	8.5
2002	3	6.4
2003	1	2.1
Suspensiones, retiros y eliminaciones	28	59.6
Total	47	100

Porcentaje de Alumnos que terminaron al día con su malla de la carrera de Ing. Comercial de la Universidad Autónoma del Sur. Promoción Año 1995.



Nota: Datos confirmados por la Oficina de Registro Curricular 2005.

Anexo C.

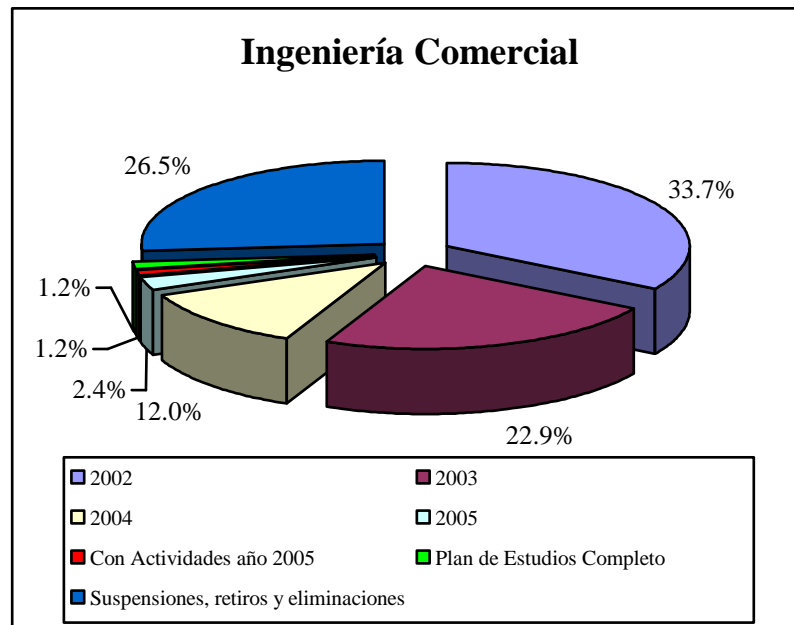
Universidad de La Frontera.

Consideraciones:

- La Universidad de La Frontera no tiene la calidad de egreso para sus alumnos.
- Plan de Estudios Completo, significa que el alumno ha cumplido con las obligaciones de su Plan de Estudios, pero no ha iniciado expediente de título.
- Se considera el estado de los alumnos a junio de 2005.

Carrera: Ingeniería Comercial año de ingreso 1997.

Año Título	Nº Alumnos	Porcentaje
2002	28	33.7%
2003	19	22.9%
2004	10	12.1%
2005	2	2.4%
Con Actividades año 2005	1	1.2%
Plan de Estudios Completo	1	1.2%
Suspensiones, retiros y eliminaciones	22	26.5%
Total	83	100%



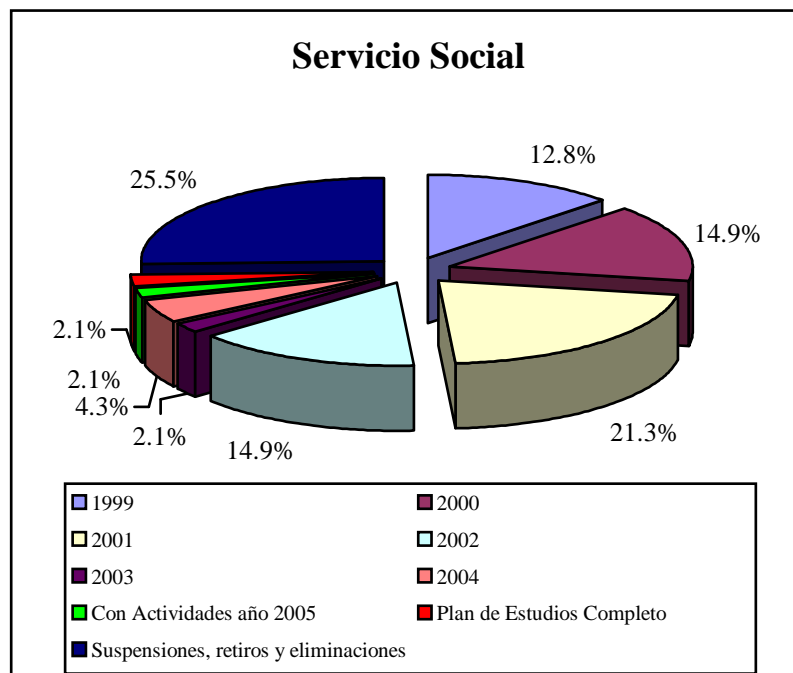
Los datos utilizados son extraídos desde las Bases de Datos Institucionales, y han sido analizados en la Dirección de Autoevaluación y Acreditación de la Universidad de La Frontera.

Anexo D.

Universidad de La Frontera.

Carrera: Servicio Social año de ingreso 1995.

Año Título	Nº Alumnos	Porcentaje
1999	6	12.8%
2000	7	14.9%
2001	10	21.3%
2002	7	14.9%
2003	1	2.1%
2004	2	4.3%
Con Actividades año 2005	1	2.1%
Plan de Estudios Completo	1	2.1%
Suspensiones, retiros y eliminaciones	12	25.5%
Total	47	100%



Los datos utilizados son extraídos desde las Bases de Datos Institucionales, y han sido analizados en la Dirección de Autoevaluación y Acreditación de la Universidad de La Frontera.

Anexo E.



ENCUESTA DE SATISFACCION LABORAL DOCENTE (SALDU) DATOS PERSONALES (Profesores Universitarios).

Nombre Completo: _____

1. ¿Cuál es su edad, en años cumplidos?

2. Sexo.

1. Masculino	2. Femenino
--------------	-------------

3. ¿Cuál es su estado civil?

1. Soltero
2. Casado
3. Separado
4. Viudo
5. Con pareja

4. ¿Qué asignatura (s) imparte en esta universidad?

Nombre de la Asignatura	Número de alumnos

5. Títulos profesionales que ha obtenido.

6. Grados académicos que posee.

Grado	Especialidad

7. ¿Cuántos años de experiencia como docente universitario, tiene Ud.?

8. ¿Cuántos años de experiencias como docente en esta universidad, tiene Ud.?

9. ¿Cuál es el tipo de contrato que esta universidad, tiene con usted?

1. Jornada completa
2. Media jornada
3. Por hora
4. Honorarios

10. ¿Qué cargo ocupa actualmente?

1. Decano
2. Jefe de departamento
3. Jefe de escuela
4. Coordinador

11. ¿Cuál es su estado civil?

1. Soltero (a)
2. Casado (a)
3. Separado (a)
4. Viudo (a)

12. Escriba el nombre de otras instituciones de educación superior donde Ud. trabaja.



CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS SALDU.

La presente encuesta es un instrumento para recoger información respecto de su satisfacción laboral como docente en esta universidad.

La información que se obtenga con este instrumento, es confidencial y se garantiza absoluta reserva.

INSTRUCCIONES

El cuestionario contiene afirmaciones que describen de alguna forma el grado de satisfacción que Ud. siente como docente de esta universidad y, por lo tanto, no existen respuestas “VERDADERAS” ni “FALSAS”, nuestro interés es simplemente conocer su opinión respecto del tema en estudio **“SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE”**

La hoja de respuesta que se adjunta, contiene para cada pregunta una escala de valoración de **-5 a +5**. El número **“-5”** significa estar **“COMPLETAMENTE INSATISFECHO”** con la afirmación, mientras que el número **“+5”** indica estar **“COMPLETAMENTE SATISFECHO”**. Para leer cada afirmación anteponga la siguiente pregunta **“¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?”**, y para responder marque con una **“X”** bajo el número que mejor represente su grado de satisfacción.

Ejemplo:
¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

AFIRMACIÓN: el sistema de educación superior vigente en nuestro país.

RESPUESTA

Escala de valoración.

Pre- gun- tas	Comple- tamente insatis- Fecho.	Muy insa- tisfe- cho	Insatis- fecho	Media- namente insatis- fecho.	Algo insatis- fecho	Ni in- satis- fecho ni satis- fecho	Algo sa- tisfecho	Median- mente satisfe- cho	Satis- fecho	Muy satis- fecho	Comple- tamente satisfe- cho	Có- digo
	- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3	+4	+ 5	
Ítem 1										X		

OBSERVACIÓN: La columna rotulada con la palabra “código” es de uso exclusivo de los investigadores.

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS (SALDU).

¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

I. DOCENCIA

1. Impartir clases.
2. La preparación de clases.
3. Los resultados obtenidos con la metodología que utiliza en clases.
4. Los resultados obtenidos con las técnicas de evaluación que aplica.
5. El dominio de la materia que imparte.
6. Los resultados obtenidos con los medios y recursos didácticos de los que dispone.
7. Número de alumnos por curso que debe atender.
8. El interés que manifiestan los alumnos por aprender.
9. La preparación que los alumnos han adquirido en los cursos anteriores.
10. Los hábitos de estudio que muestran sus alumnos.
11. El uso que hacen los alumnos del horario de consulta.
12. Los resultados obtenidos por los alumnos en su asignatura.
13. El conocimiento que posee de la metodología, de la enseñanza y del proceso de aprendizaje.
14. El planeamiento y desarrollo de sus clases.
15. El reconocimiento social que tiene el profesor universitario.
16. La tensión intelectual que produce el trabajo del profesor universitario
17. El reconocimiento institucional que se da al buen profesor
18. El prestigio entre sus colegas y alumnos
19. La forma en como la universidad evalúa la calidad de la docencia que imparte
- 20. En general, su labor docente.**

II. INVESTIGACIÓN

¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

21. Los medios de que dispone para investigar (lugar de trabajo, dotación, materiales y equipamiento)
22. El apoyo institucional para investigar y difundir el nuevo conocimiento (publicaciones, congresos e intercambios)
23. El reconocimiento institucional a la investigación.
24. La forma como la administración evalúa la actividad investigadora.
25. Realizar investigación.
26. La capacidad y conocimientos que ha adquirido para realizar investigación.
27. La labor investigadora que ha realizado.
28. El hecho de tener que investigar y hacer docencia simultáneamente.
- 29. En general, la situación actual de la investigación en su universidad.**

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

III. EXTENSIÓN

- 30. Realizar extensión
- 31. El trabajo que conlleva la labor de extensión
- 32. Sus características personales, en la labor de extensión
- 33. Los recursos metodológicos que posee para realizar extensión
- 34. Los resultados obtenidos producto de su labor de extensión
- 35. El apoyo institucional para realizar extensión
- 36. El reconocimiento institucional a la labor de extensión
- 37. Los medios de que dispone para realizar extensión (lugar de trabajo, dotación, materiales y equipamiento)
- 38. La explicitación y difusión de los objetivos institucionales de su universidad
- 39. *En general, la situación actual de extensión en su universidad.***

IV. RELACIONES CON LOS ALUMNOS

- 40. La aceptación que tiene entre sus alumnos.
- 41. La capacidad que tiene para motivar a sus alumnos.
- 42. El apoyo que da a sus alumnos en sus problemas académicos.
- 43. El respeto con que trata a sus alumnos.
- 44. La actitud, las iniciativas y participación de los alumnos en sus clases.
- 45. La reacción que sus alumnos manifiestan ante las calificaciones obtenidas.
- 46. *En general, sus relaciones académicas y personales con los alumnos.***

V. RELACIONES CON LOS PARES

- 47. La relación con sus colegas de carrera o departamento.
- 48. La relación con sus colegas de área o grupo de trabajo.
- 49. El apoyo que recibe de sus colegas para mejorar su trabajo.
- 50. El espíritu de cuerpo de la carrera o departamento donde trabaja.
- 51. El clima de trabajo que percibe en esta universidad.
- 52. Las relaciones profesionales con colegas de otras carreras o departamentos para la realización de actividades comunes, en esta universidad.
- 53. *En general, las relaciones con sus colegas.***

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

VI. RELACIONES CON EL MEDIO

- 54. La percepción que existe en la región de su universidad.
- 55. El aporte de la universidad al progreso económico, social, y cultural de la novena región.
- 56. El hecho que la universidad considere en sus planes de estudio las necesidades del mercado de trabajo de la región.
- 57. *En general, las interrelaciones de su universidad con el entorno local y regional.***

VII. CONDICIONES SOCIO-LABORALES

- 58. Los servicios sociales e individuales que ofrece a los docentes alguna instancia de bienestar al interior de la universidad.
- 59. Las condiciones de jubilación como profesor universitario.
- 60. El sueldo que recibe por su trabajo.
- 61. Las posibilidades de desarrollo personal que ofrece su universidad.
- 62. El tener que trabajar en más de una universidad.
- 63. *En general, su condición de académico en esta universidad..***

VIII. GESTIÓN

- 64. La estructura de la carrera o departamento donde Ud trabaja.
- 65. Los objetivos de su carrera o departamento.
- 66. La organización académica de su carrera o departamento.
- 67. La operatividad y eficacia de las reuniones de su carrera o departamento.
- 68. El clima en que se desarrollan las reuniones de su carrera o departamento.
- 69. La coordinación de los profesores respecto de los planes de estudio de su carrera o departamento.
- 70. La coordinación de los profesores respecto de programas ,bibliografía, metodología y evaluación de su carrera o departamento.
- 71. La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales.
- 72. El apoyo de la carrera o departamento a toda iniciativa de los profesores que tenga como objetivo el mejoramiento de la calidad académica
- 73. La participación de los alumnos en las actividades académicas de la carrera o departamento.
- 74. El acceso a cargos directivos
- 75. La información que recibe sobre los resultados de su trabajo

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



¿Qué grado de satisfacción produce en Ud.?

76. El estímulo que recibe por su trabajo y por el esfuerzo por alcanzar una promoción académica y profesional.
77. El apoyo que la dirección de la carrera o departamento da al trabajo en equipo.
78. El interés del equipo directivo de la universidad por los problemas de los docentes
79. La eficiencia y eficacia de los servicios administrativos
80. La eficiencia y eficacia de los servicios complementarios (biblioteca, imprenta, centro fotocopador, investigación y desarrollo)
81. La posibilidad de participar en la política universitaria
82. La influencia de ideologías políticas en la toma de decisiones de la administración universitaria.
83. La forma como la universidad realiza la actualización y perfeccionamiento de sus profesores
84. Los estatutos de la universidad y su incidencia en el quehacer universitario.
85. La participación de los académicos en su conjunto en alguna instancia al interior de la universidad.
86. ***En general, el marco de desarrollo que le ofrece esta universidad.***



HOJA DE RESPUESTA SALDU

Carrera :		Asignatura:	
Año:	Semestre:	Nivel :	Folio :

Escala de valoración

Pre- gun- tas	Comple- tamente insatis- Fecho. - 5	Muy insa- tisfe- cho - 4	Insatis- fecho - 3	Media- namente insatis- fecho. - 2	Algo insatis- fecho - 1	Ni in- satis- fecho ni satis- fecho 0	Algo sa- tisfecho +1	Mediana mente satisfe- cho +2	Satis- fecho +3	Muy satis- fecho +4	Comple- tamente satisfe- cho + 5	Có- digo
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



HOJA DE RESPUESTA SALDU (continuación).
Escala de valoración

Pre- gun- tas	Comple- tamente insatis- fecho. - 5	Muy insa- tisfe- cho - 4	Insatis- fecho - 3	Media- namente insatis- fecho. - 2	Algo insatis- fecho - 1	Ni in- satis- fecho ni satis- fecho 0	Algo sa- tisfecho +1	Mediana mente satisfe- cho +2	Satis- fecho +3	Muy satis- fecho +4	Comple- tamente satisfe- cho + 5	Có- digo
30												
31												
32												
33												
34												
35												
36												
37												
38												
39												
40												
41												
42												
43												
44												
45												
46												
47												
48												
49												
50												
51												
52												
53												
54												
55												
56												
57												
58												
59												
60												

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.



HOJA DE RESPUESTA SALDU (continuación).

Escala de valoración

Pre- gun- tas	Comple- tamente insatis- Fecho. - 5	Muy insa- tisfe- cho - 4	Insatis- fecho - 3	Media- namente insatis- fecho. - 2	Algo insatis- fecho - 1	Ni in- satis- fecho ni satis- fecho 0	Algo sa- tisfecho +1	Mediana mente satisfe- cho +2	Satis- fecho +3	Muy satis- fecho +4	Comple- tamente satisfe- cho + 5	Có- digo
61												
62												
63												
64												
65												
66												
67												
68												
69												
70												
71												
72												
73												
74												
75												
76												
77												
78												
79												
80												
81												
82												
83												
84												
85												
86												

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur Temuco Chile, 2002, del original CESP del grupo de investigación EDINVEST de la Universidad de Granada 1993 España.

Anexo F.



ENCUESTA DE AMBIENTE DE AULA UNIVERSITARIA (IACU) DATOS PERSONALES.

1. ¿Cuál es su edad, en años cumplidos?
2. Sexo. 1. Masculino 2. Femenino
3. ¿Cuál es su región de procedencia? Anote un número del 1 al 13
La región metropolitana es 13
4. ¿Cuál es su estado civil?
- | |
|---------------|
| 1. Soltero |
| 2. Casado |
| 3. Separado |
| 4. Viudo |
| 5. Con pareja |
5. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de su Padre?
- | |
|-----------------------------|
| 1. Básica Completa |
| 2. Media Incompleta |
| 3. Media Completa |
| 4. Técnica |
| 5. Universitaria Incompleta |
| 6. Universitaria Completa |
| 7. Postgrado |
6. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de su Madre?
- | |
|-----------------------------|
| 1. Básica Completa |
| 2. Media Incompleta |
| 3. Media Completa |
| 4. Técnica |
| 5. Universitaria Incompleta |
| 6. Universitaria Completa |
| 7. Postgrado |
7. ¿Cuál es la profesión de su Padre?
- | |
|---|
| 1. Dueña de casa |
| 2. Jubilado |
| 3. Trabajador independiente |
| 4. Trabajador dependiente no profesionalizado |
| 5. Técnico profesional |
| 6. Profesional Universitario más de 5 años |
8. ¿Cuál es la profesión de su Madre?
- | |
|---|
| 1. Dueña de casa |
| 2. Jubilado |
| 3. Trabajador independiente |
| 4. Trabajador dependiente no profesionalizado |
| 5. Técnico profesional |
| 6. Profesional Universitario más de 5 años |

9. ¿Cuál fue su promedio de enseñanza media con un decimal?

10. ¿Cuál fue su puntaje que obtuvo en la PAA?

11. ¿Dónde vives en el periodo de estudio?

- | |
|--------------------------------------|
| 1. Vives en casa de tus padres |
| 2. Vives en una pensión |
| 3. Vives en casa de otros familiares |
| 4. Arrienda pieza |
| 5. Arriendo departamento |

12. ¿Esta asignatura la cursa por vez?



CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA UNIVERSITARIA (IACU)

Este cuestionario es un instrumento para obtener información respecto del Clima Social de aula que existe en cada una de las distintas asignaturas de tu malla curricular.

La información que se obtenga con este instrumento, es confidencial, y se garantiza absoluta reserva.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene afirmaciones que describen el Clima Social de la clase en esta asignatura. Las afirmaciones de este cuestionario tienen como objetivo conocer tu percepción respecto del Clima Social de Aula que se vive en esta clase, por tanto no existen respuestas “VERDADERAS” ni “FALSAS”, nuestro interés es simplemente conocer tu opinión respecto del tema en estudio “Clima Social de Aula”.

La hoja de respuesta que se adjunta, contiene para cada pregunta una escala de valoración de **-5** a **+5**. El número “**- 5**” significa estar “**TOTALMENTE EN DESACUERDO**” con la afirmación, mientras que el número “**+ 5**” indica estar “**TOTALMENTE DE ACUERDO**”. Para leer cada afirmación anteponga la siguiente pregunta “¿Qué grado de acuerdo produce en Ud?”, y para responder marque con una “**X**” bajo el número que mejor represente su grado de acuerdo con la afirmación.

Ejemplo:

¿Qué grado de acuerdo produce en Ud.?

AFIRMACIÓN: todas las personas que lo deseen, deben estudiar en la Universidad.

RESPUESTA

Escala de valoración

Pre- gun- tas	Total- men- te en de- sacuerdo	Muy en de- sacuer- do	En de- sacuer- do	Media- namente en desa- cuerdo	Algo en de- sa- cuerdo	Ni en de sacuerdo ni en acuerdo	Algo de acuerdo	Media- namente de acuerdo	De acuer- do	Muy de acuer- do	Total- men- te de acuerdo	Có- digo
	- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3	+4	+ 5	
Ítem 1										X		

OBSERVACIÓN: La columna rotulada con la palabra “código” es de uso exclusivo de los investigadores.

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur 2002 Temuco Chile, del instrumento original IACU (versión real) de Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987 España.

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA UNIVERSITARIA (IACU).

¿Qué grado de acuerdo produce en Ud.?

1.	Entre la mayoría de los miembros de esta clase existe una relación de confianza.
2.	En esta clase, los alumnos piensan que los temas tratados son importantes para sus necesidades futuras.
3.	En esta clase se permite que cada estudiante vaya a su propio ritmo.
4.	El profesor, permite que los alumnos tomen decisiones respecto de normas y procedimientos de trabajo en clases.
5.	En esta clase, los alumnos resuelven situaciones problemáticas teóricas y practicas por si mismos.
6.	En esta clase, el proceso de enseñanza aprendizaje, evalúa entre otros aspectos la capacidad de los estudiantes para analizar posibles soluciones de problemas.
7.	Las relaciones que se dan en clase son exclusivamente académicas.
8.	En esta clase, se da más importancia a las actitudes y a la comprensión entre sus miembros, que al desarrollo de los contenidos de la asignatura.
9.	En general existe insatisfacción de los alumnos con respecto al desarrollo de esta clase.
10.	El profesor habla con los alumnos de manera franca y abierta.
11.	En esta clase se simulan nuevas situaciones y se discuten las posibles soluciones.
12.	Se percibe que el profesor de esta clase estudia para estar al día.
13.	En esta clase, el profesor da a conocer los objetivos de la asignatura.
14.	En esta clase, se observa que el profesor tiene prisa por cumplir con los contenidos del programa.
15.	Antes de empezar la clase, el profesor se da un tiempo para motivar a los alumnos.
16.	En esta clase, el profesor establece previamente y con claridad las normas a seguir, lo cual genera un ambiente grato para el desarrollo de la clase.
17.	En esta clase, el profesor propone una variada bibliografía, como también guías de apoyo para el logro del aprendizaje.
18.	Esta es una clase desorganizada, tanto en el programa como en las actividades que se desarrollan.
19.	En esta clase, los trabajos que da el profesor estimulan la creatividad de los alumnos.

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur 2002 Temuco Chile, del instrumento original IACU (versión real) de Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987 España

20.	En esta clase el profesor ofrece alternativas para que el alumno apruebe la asignatura, sin que por ello se baje el nivel de exigencia del programa.
21.	En esta clase el profesor monopoliza la mayor parte de la comunicación verbal.
22.	Los alumnos de esta clase no tienen suficiente comunicación entre sí.
23.	En esta clase, la metodología de desarrollo de los contenidos está de acuerdo con las expectativas de los alumnos.
24.	El profesor confía en el buen juicio de los alumnos para tomar decisiones respecto de la clase.
25.	En esta clase, se utilizan medios audiovisuales modernos para mostrar los distintos contenidos de esta asignatura.
26.	En esta asignatura los alumnos investigan para resolver problemas que surgen de las discusiones de la clase.
27.	En esta clase el profesor y los alumnos planifican y realizan en conjunto los cambios que se requieran para mejorar la clase.
28.	En esta clase, el contenido de la materia que se imparte, no se presenta de manera lógica, lo que da lugar al desconcierto de los alumnos.
29.	En esta clase se aprecia una relación amistosa entre el profesor y los alumnos.
30.	Los alumnos están motivados con los contenidos desarrollados en clase.
31.	En este curso, se emplean nuevos métodos a partir de las experiencias que surgen en la clase.
32.	En esta clase se fomentan las relaciones de los alumnos con su entorno profesional.
33.	En esta clase, los alumnos participan en los proyectos profesionales o de investigación del profesor.
34.	En esta clase, los alumnos conocen con claridad y desde el inicio del curso el tipo de evaluación que va a realizar el profesor.
35.	En esta clase, el profesor informa siempre a los alumnos de los procedimientos que servirán para desarrollar la enseñanza.
36.	Los alumnos consideran que esta clase favorece las relaciones sociales e interpersonales.
37.	En esta clase, el profesor se preocupa permanentemente por readaptar los objetivos.
38.	El profesor estimula a los alumnos para que participen en el tema que se está desarrollando.
39.	El profesor no adecua los contenidos del curso, a la carrera que Ud. estudia.

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur 2002 Temuco Chile, del instrumento original IACU (versión real) de Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987 España.

40.	El profesor, potencia la investigación sobre los temas tratados en clase.
41.	En esta clase, el profesor entrega normas claras, para el auto evaluación de los alumnos.
42.	Aparte de la lectura, no se da otro tipo de actividad dentro de la clase.
43.	Los alumnos mantienen una relación cordial en clase.
44.	En esta clase, los alumnos sienten que sus aportes son considerados.
45.	El profesor se preocupa integralmente de los alumnos.
46.	Los alumnos participan en actividades extracurriculares.
47.	En esta clase el profesor anima a los estudiantes para que investiguen los temas del programa que sean de su interés.
48.	En esta clase, el profesor evalúa no solo el conocimiento de la materia, si no también la aplicación de está.
49.	En esta asignatura, las preguntas que se hacen a los alumnos generan respuestas monosilábicas (si-no)

HOJA DE RESPUESTA IACU

Carrera :		Asignatura:	
Año:	Semestre:	Nivel :	Folio :

Escala de valoración

Pre- gun- tas	Total- mente en desacuer- do - 5	Muy en desa- cuerdo - 4	En desa- cuerdo - 3	Media- namente en desa- cuerdo - 2	Algo en desa- cuerdo - 1	Ni en de- sacuerdo ni en acuerdo 0	Algo de acuerdo +1	Media- namente de acuerdo +2	De acuer- do +3	Muy de acuer- do +4	Total- men- te de acuerdo + 5	Có- di go
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur 2002 Temuco Chile, del instrumento original IACU (versión real) de Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987 España.

HOJA DE RESPUESTA IACU (continuación).

Escala de valoración

Pre- gun- tas	Total- mente en desacuer- do	Muy en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Mediana- mente en desa- cuerdo	Algo en desa- cuerdo	Ni en de- sacuerdo ni en acuerdo	Algo de acuerdo	Media- namente de acuer- do	De acuer- do	Muy de acuer- do	Total- men- te de acuer- do + 5	Có- di go
	- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3	+4	+ 5	
26												
27												
28												
29												
30												
31												
32												
33												
34												
35												
36												
37												
38												
39												
40												
41												
42												
43												
44												
45												
46												
47												
48												
49												

Adaptación de Julia del Carmen Fuentes Lagos, Universidad Autónoma Del Sur 2002 Temuco Chile, del instrumento original IACU (versión real) de Luis Villar Angulo de la Universidad de Sevilla 1987 España.