

# APORTACIONES INVESTIGATIVAS DESDE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

---





350.4  
C822

Corporación Universitaria Adventista. Aportaciones investigativas desde las Ciencias Administrativas y Contables. Derly Páez (Compiladores). Sello Editorial SedUnac. 2021.

1. Administración financiera. 2. Economía. 3. Gestión.

191 Páginas: 21,59X27,94 cm.  
ISBN: 978-958-53658-5-8

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA-CO /SPA /RDA  
SCDD 21 /CUTTER – SANBORN.

Corporación Universitaria Adventista©  
Sello Editorial SedUnac©  
ISBN: 978-958-53658-5-8

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Rector

Dr. JUAN CHOQUE FERNÁNDEZ

Vicerrector Académico

Dr. MÓNICA CASTAÑO MEJÍA

Directora Investigación

Dra. ANA CRISTINA ZUÑIGA ZAPATA

Editor

Mg. MALLERLYN IVARET RODRÍGUEZ

Compiladores

Mg. DERLY PÁEZ CRUZ

Sello Editorial SedUnac

editorialinvestigacion@unac.edu.co

Corrección de texto: Dr. ENOC IGLESIAS

Diagramación y carátula: HÉCTOR FABIÁN PALACIOS

1a edición: Junio de 2022

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin haber citado la fuente. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Adventista.

Este libro es producto de ejercicios investigativos de los autores que aparecen al pie de la firma de cada capítulo; las investigaciones de donde se derivaron se declaran en cada uno de ellos. Este libro resultado de investigación fue sometido a evaluación externa con base en criterios de calidad determinados por Minciencias.

# TABLA DE CONTENIDOS

<b>PRÓLOGO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>9</b>
<b>MODELO ASOCIATIVO ENTRE FACTORES DETERMINANTES DEL DESEMPEÑO Y COMPROMISO LABORAL EN MAESTROS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES</b>	
<i>Flor de Cerezo Ontiveros Ramírez, Omar Arodí Flores Laguna</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>58</b>
<b>INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE GESTIÓN FINANCIERA FAMILIAR EN LA MOROSIDAD DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA</b>	
<i>Avelino Sebastián Villafuerte de la Cruz, Elva Terán Cruzado, Diandra Arévalo García</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>89</b>
<b>ESTRUCTURACIÓN TEÓRICA DE LA CADENA DE VALOR PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)</b>	
<i>Jairo Humberto Guarín Echeverri, Mallerlyn Ivaret Rodríguez de Rodríguez, Julian Vélez</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>112</b>
<b>ESTUDIO CONCEPTUAL SOBRE EDUCACIÓN FINANCIERA EN NIÑOS DE PREESCOLAR</b>	
<i>Emerson López López, Rosa Elvira Hernández Pineda, Roger Martínez González, Esereli Hernández Joaquín</i>	

## **CAPÍTULO 5**

**134**

### **EVALUACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN**

*Audín Suárez Pérez*

---

## **CAPÍTULO 6**

**171**

### **APLICACIÓN DEL MODELO DE ALTO DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL CON PROPÓSITO DE SERVICIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ADVENTISTAS DE LA UNIÓN COLOMBIANA DEL SUR**

*Derly Yanicxa Páez Cruz, Carlos William Marín Gallego*

# PRÓLOGO

Los cambios de la realidad representan para los individuos, las comunidades, las organizaciones y las instituciones, dentro de la sociedad, serios retos que impulsan u obligan a investigar en forma sistemática los fenómenos que se producen. En el campo de las Ciencias Administrativas y Contables se observa una complejidad creciente que exige estudios avanzados, serios y coherentes que conlleven soluciones apropiadas, llevando en mente también el estatus epistemológico científico de tales Ciencias.

La Corporación Universitaria Adventista (UNAC), de Medellín, Colombia, cuenta con la sólida Facultad de Ciencias Administrativas y Contables (FCAC), que ofrece programas de Administración y afines, desde 1981, por lo que esta Facultad le apuesta al progreso de la Institución, y por ello, trabaja en la producción científica que debe ser visibilizada por medio de las publicaciones, en el marco del aseguramiento de la calidad y del cumplimiento de las funciones sustantivas de la educación superior.

En ese marco nace la obra *Aportaciones investigativas desde las Ciencias Administrativas y Contables*, la cual aborda en primer lugar la relación entre variables que determinan el desempeño y compromiso laboral de los maestros en instituciones educativas confesionales, resaltando la influencia que las competencias profesionales y otras habilidades blandas tienen en el compromiso y clima laboral.

Seguidamente, se presenta la importancia de la educación financiera desde temprana edad, a partir del estudio conceptual sobre educación

financiera en niños de preescolar, y se añade la importancia del buen manejo de las finanzas personales (ya en poblaciones adultas), a través del estudio de la influencia de un programa de capacitación financiera a padres de familia, el cual arrojó impactos positivos en los niveles de ahorro, aumento de ingresos, registro y control de gastos personales, así como disminución de la morosidad.

Finalmente, esta obra conduce al lector a temas muy pertinentes en esta sociedad del conocimiento y la información, a través de la estructuración teórica de la cadena de valor como herramienta gerencial de diagnóstico para las instituciones de educación superior, y a través de la evaluación de la cultura organizacional para desarrollar una cultura de innovación.

Por estas cualidades y otras, invitamos a los lectores a aprovechar y divulgar este material que presenta diferentes tópicos en el campo de conocimiento de las Ciencias Administrativas y Contables, lo cual sin duda alguna estimulará a los investigadores de la Facultad y de la UNAC a seguir contribuyendo con sus procesos investigativos al desarrollo de las organizaciones y la sociedad.

***Mg. Mallerlyn Ivaret Rodríguez Rodríguez***

## MODELO ASOCIATIVO ENTRE FACTORES DETERMINANTES DEL DESEMPEÑO Y COMPROMISO LABORAL EN MAESTROS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONFESIONALES

**Flor de Cerezo Ontiveros Ramírez<sup>1</sup>**  
**Omar Arodi Flores Laguna<sup>2</sup>**

### Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal explorar la relación entre las variables clima laboral, inteligencia emocional, competencias laborales, desempeño laboral y compromiso organizacional según modelos teóricos específicos. La investigación fue empírica, cuantitativa, de campo, explicativa, descriptiva, transversal, exploratoria, correlacional y multivariante. Se administró una batería de instrumentos a una muestra de 205 maestros pertenecientes a 42 instituciones educativas confesionales del norte de México. El proceso estadístico sustantivo se basó en el análisis de diagramas de secuencia mediante modelos de ecuaciones estructurales realizado en AMOS 22.0. Se validaron tres modelos que mostraron índices de bondad de ajuste aceptables, resultando adecuados para explicar las relaciones causales entre las diferentes variables latentes. Empero, los índices de bondad de ajuste del modelo alterno

\*Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Modelo asociativo entre factores determinantes del desempeño y compromiso laboral en maestros de instituciones educativas confesionales"

<sup>1</sup> Doctora en Administración de Negocios. Universidad de Montemorelos- Correo electrónico e-mail: flor.ontiveros@um.edu.mx

<sup>2</sup> Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Montemorelos- Correo electrónico e-mail: oflores@um.edu.mx

secundario mostraron un mejor ajuste para explicar las relaciones entre factores de compromiso y desempeño laboral. El análisis de los datos obtenidos permitió conocer la autopercepción de los maestros sobre el grado de desarrollo de las competencias laborales, la autopercepción de la inteligencia emocional y la percepción del grado de calidad del clima laboral, que tienen una relación directa con el grado de desempeño y compromiso laboral en los maestros. Del análisis se concluye que, si los administradores de las instituciones educativas pusieran énfasis en procurar llevar a cabo acciones que permitan que los maestros continúen desarrollando competencias como ética profesional, trabajo de calidad profesional, respeto por la diversidad cultural, responsabilidad social y habilidades de comunicación, podrían reflejarse resultados de mejora en el clima laboral y en el compromiso laboral.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, compromiso laboral, desempeño laboral, competencias profesionales, modelo de ecuaciones estructurales.

## Abstract

The main objective of this research was to explore the relationship between the variables work environment, emotional intelligence, job competencies, job performance and organizational commitment according to specific theoretical models. The research was empirical, quantitative, field, explanatory, descriptive, cross-sectional, exploratory, correlational and multivariate. A battery of instruments was administered to a sample of 205 teachers belonging to 42 denominational educational institutions in northern Mexico. The substantive statistical process was based on the analysis of sequence diagrams using structural equation models performed in AMOS 22.0. Three models that show acceptable goodness-of-fit indices were validated, being adequate to explain the causal relationships between the different latent variables. However, the

goodness-of-fit indices of the secondary alternate model appear to be a better fit to explain the relationships between commitment factors and job performance. The analysis of the data obtained will get to know the teachers' self-perception of the degree of development of job skills, the self-perception of emotional intelligence and the perception of the quality of the work environment, they have a direct relationship with the degree of performance and work commitment in teachers. From the analysis it is concluded that, if the administrators of educational institutions put emphasis on trying to carry out actions that make teachers continue to develop skills such as professional ethics, professional quality work, respect for cultural diversity, social responsibility and communication skills , results of improvement in the work environment and work commitment could be reflected.

**Keywords:** Emotional intelligence, job commitment, job performance, professional skills, structural equation model.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos, tanto para la administración escolar como para los docentes. En las escuelas del siglo pasado, el éxito del profesor había estado vinculado primordialmente a los logros académicos de sus alumnos. Sin embargo, actualmente ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado. El éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas que logren la integración a la sociedad, con habilidades sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana. El sistema educativo está siendo partícipe de un proceso de transformación de los planes de estudio orientados hacia el desarrollo integral de la persona centrado en las competencias. La mayoría de los docentes está consciente de la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales para alcanzar

el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades. Para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad actual se necesita una escuela saludable, competente, comprometida y feliz (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010). El presente estudio es justificable, ya que el incremento de emociones positivas en los maestros de las instituciones educativas puede facilitar la creación de un clima laboral que favorezca el desarrollo de sus competencias por medio del aprendizaje, que propicie la mejora de sus propias habilidades emocionales y que, a su vez, este desarrollo trascienda en su vida personal, así como en su desempeño, creando la atmósfera óptima para el compromiso laboral. Es el interés de este trabajo presentar la técnica de ecuaciones estructurales para explorar posibles relaciones causales, esto por medio de un modelo de medida que ayude a estimar las relaciones estructurales existentes entre los constructos inteligencia emocional, clima laboral, competencias laborales genéricas, desempeño laboral y compromiso laboral, en una muestra de 205 maestros pertenecientes a 42 instituciones educativas confesionales del norte de México.

## DESAROLLO

### Revisión de la literatura

El clima laboral es un tema que se proyectó en la década de los 1960 junto con el surgimiento del desarrollo organizacional y de la aplicación de la teoría de sistemas al estudio de las organizaciones (Rodríguez, 1999). Moos e Insel (1974, citados en Mañas Rodríguez, González Roma y Peiró Sillas, 1999) definen el clima organizacional como el ambiente social encontrado en las relaciones interpersonales, las percepciones y el ambiente físico, vinculados para formar el clima social organizacional. Por su parte, Brunet (2004) considera el clima organizacional como un conjunto

de características organizacionales que pueden influir en el trabajo que se realiza y que implica una serie de factores específicos del individuo como aptitudes, características físicas y psicológicas en entornos sociales y físicos que tienen sus particularidades propias.

El concepto de inteligencia emocional fue creado por Salovey y Mayer (1990, citados en Güell, 2013), quienes la definen en cinco competencias principales: (a) conocimientos de las propias emociones, (b) capacidad de controlar las emociones, (c) capacidad de automotivarse, (d) capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás y (e) control de las relaciones. Sin embargo, a inicios de los años setentas, McClelland (citado en Goleman, 1996) proponía que los rasgos que diferencian a los trabajadores más destacados de los que simplemente hacen bien las cosas, se encontraban en competencias tales como la empatía, la autodisciplina y la disciplina. A su vez, Goleman (1995) define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades tales como la capacidad de motivarse y persistir ante las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas.

En cuanto a las competencias, McClelland (1973, citado en Rábago López, 2010) buscaba variables que permitieran una mejor predicción del rendimiento profesional, denominándolas competencias. Boyatzis (1982) describe las competencias como las características personales relacionadas con una actuación superior en el centro de trabajo. A su vez, Levy-Leboyer (2003) sostiene que las competencias son compilaciones de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, haciéndolas eficaces en una situación determinada. Las competencias son definidas como las funciones, tareas y roles de un profesional, para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo y que son el resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación (Tejada Fernández, 2000).

Chiavenato (2011) define desempeño como las acciones o comportamientos en los empleados que son relevantes para los objetivos de la organización. Milkovich y Boudrem (1994) precisan al desempeño como una serie de características individuales, como las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades que convergen con la naturaleza del trabajo y de la organización, generando comportamientos dentro de las organizaciones.

En cuanto al compromiso laboral, Buchanan (1974) señala que hay individuos que se identifican y se involucran con los valores y metas de la organización, manifestando deseos de permanecer en la organización en la que trabajan. Meyer y Allen (1997) puntualizan que el compromiso organizacional es el acto de identificarse e involucrarse con la organización evidenciando sentimientos de permanecer en la empresa, reconociendo el costo asociado de dejar la organización. Así mismo, Robbins (1998) define el compromiso organizacional como un estado en el cual un empleado se identifica con una organización específica, para mantener la pertenencia a la organización. Sostiene que un alto compromiso en el trabajo significa identificarse con el trabajo personal, mientras que un alto compromiso organizacional significa identificarse con la organización misma.

### **Relación entre variables**

Marchant Ramírez (2007) menciona que el clima es una variable mediadora entre la empresa, por un lado y, las personas, sus actitudes, comportamiento y desempeño en el trabajo, por otro. Se edifica a partir de factores externos a la organización (macroeconómicos y sociales, entre otros) y factores internos de la organización (estructurales, comerciales, individuales y psicosociales). Su significativa influencia sobre la motivación, el compromiso, la creatividad y el desempeño de las personas y los equipos de trabajo, lo convierte en una herramienta fundamental para la gestión

del recurso humano y el desarrollo organizacional en la empresa actual. Por su parte, Robbins (2004) señala que ciertamente algunas emociones, en particular si se manifiestan en el momento inoportuno, reducen el desempeño de los empleados. Pero no modifica el hecho de que los empleados llegan todos los días al trabajo con una carga emocional y que ningún estudio del comportamiento organizacional estará completo si no considera la parte de las emociones en la conducta laboral.

Por su parte, Salvador-Ferrer (2012) analizó minuciosamente la relación entre el compromiso de los trabajadores y la inteligencia emocional en 165 trabajadores de una empresa de servicios, utilizando el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para poner a prueba la adecuación del modelo hipotético. Se exploró la matriz de correlación de Pearson resultando estadísticamente significativa la mayoría de las relaciones entre los ítems del compromiso y la inteligencia emocional. Se encontró que la inteligencia emocional se vincula significativamente con el compromiso normativo y calculado ( $r = .227, p < .001$ ;  $r = .201, p < .001$ , respectivamente) y en menor grado con el compromiso afectivo ( $r = .050, p \geq .001$ ). El estudio concluyó con un modelo causal recursivo que predice la relación que existe entre los elementos del compromiso y la inteligencia emocional estimando significativamente todos los parámetros con un ajuste del modelo aceptable a los datos empíricos ( $p < .001$ ).

Coronel Capacyachi y Ñaupari Rafael (2011) exploraron la relación existente entre la inteligencia emocional y el desempeño docente en el aula. El estudio fue descriptivo correlacional, basado en una sola muestra de estudio, conformada por 70 docentes de las 14 escuelas académicas profesionales de una universidad de Huancayo, a quienes se administró el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, para evaluar los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. Se encontró que el 92.8% de los docentes tiene una inteligencia emocional en general muy desarrollada

(alta) y una capacidad emocional adecuada (promedio). Del mismo grupo, el 94.3% mostró un desempeño docente excelente y un desempeño docente calificado. Así, los resultados permitieron concluir que existe una correlación alta, directa y significativa entre las variables inteligencia emocional y el desempeño docente en el aula.

A su vez, Arifin (2015) realizó un estudio entre maestros de enseñanza preparatoria en la ciudad de Jayapura, Papúa, Indonesia, con la finalidad de analizar y encontrar la relación de causalidad entre las variables competencia laboral y desempeño laboral, entre otras. La muestra incluyó a 117 maestros que imparten clases en el último grado, los cuales fueron elegidos aleatoriamente. El modelo presentó los siguientes índices de bondad de ajuste aceptables ( $\chi^2 = 221.344$ ,  $\chi^2/gl = 1.080$ , RMSEA = .028, GFI = .854, AGFI = .803, CFI = .969, TLI = .962, gl = 205). De igual forma, el autor reporta que la variable independiente competencias tiene un impacto directo sobre la variable independiente desempeño laboral resultando un coeficiente estandarizado positivo y significativo de .603. El autor concluye que los hallazgos de esta investigación prueban el efecto significativo y positivo de las competencias sobre el desempeño de los maestros, lo que significa que niveles altos de competencias pueden reflejar altos niveles de desempeño. Señala también que dicha investigación concuerda con otras investigaciones realizadas con anterioridad.

Balkar (2015) investigó las relaciones existentes entre las dimensiones del clima organizacional (apoyo, cohesión, imparcialidad y presión) y el desempeño laboral en maestros del nivel primario y secundario de la provincia de Adana, Turquía. Se analizaron los efectos con modelos de ecuaciones estructurales. Participaron en el estudio 398 maestros, 214 mujeres y 184 hombres que fueron elegidos al azar, de los cuales 201 fueron maestros del nivel primario y 197 del nivel secundario. Los índices de bondad de ajuste fueron aceptables ( $\chi^2/gl = 1.85$ , RMSEA = .05, NFI = .94, NNFI = .96, CFI = .97, IFI = .97, GFI = .93, SRMR = .06). Se observa

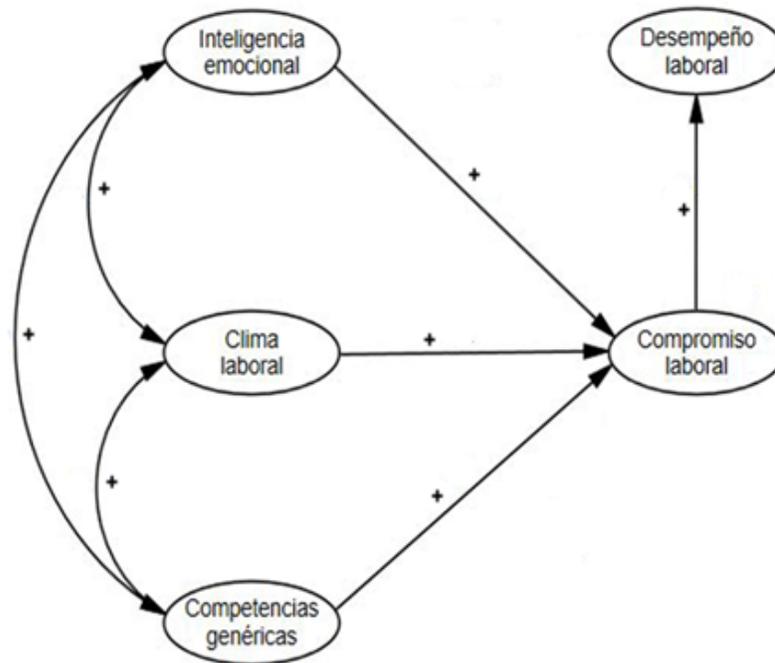
que las relaciones que fueron positivas y estadísticamente significativas respecto a las dimensiones del clima organizacional sobre el desempeño laboral fueron el apoyo, la imparcialidad y la presión (.22, .22 y .22, respectivamente), no resultando así para la dimensión de cohesión. El autor enfatiza que proveer los recursos esenciales y al mismo tiempo desarrollar un clima de apoyo hacia los maestros puede incrementar significativamente su desempeño.

## **Desarrollo del modelo**

Una vez realizada la consulta bibliográfica sobre las variables latentes influyentes sobre el desempeño y compromiso laboral, y a partir de la teoría, se construyeron tres modelos causales con sus respectivas declaraciones del problema, los cuales son los siguientes:

### **Declaración del problema**

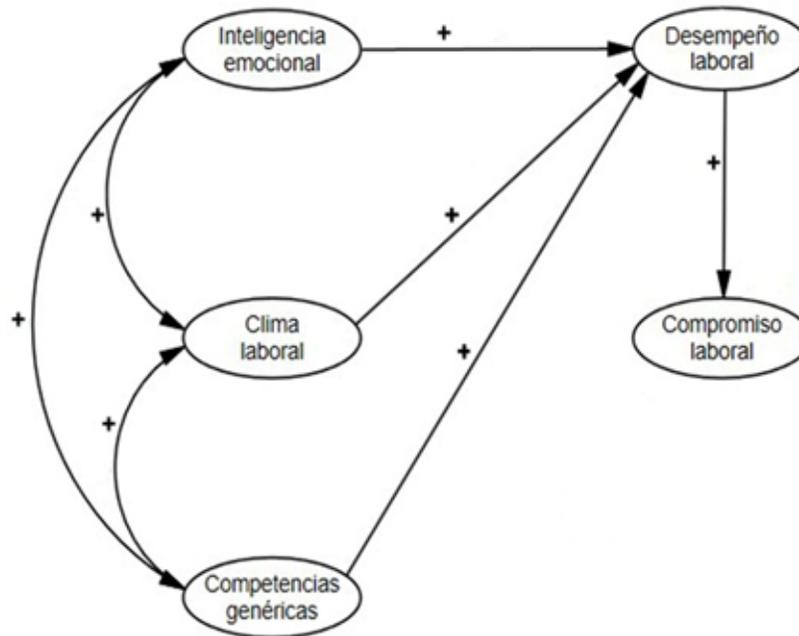
El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del compromiso laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México, ¿tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico? (Figura 1).



*Figura 1.* Modelo causal teórico: variables latentes influyentes sobre el compromiso y desempeño laboral.

### **Declaración del problema alternativo**

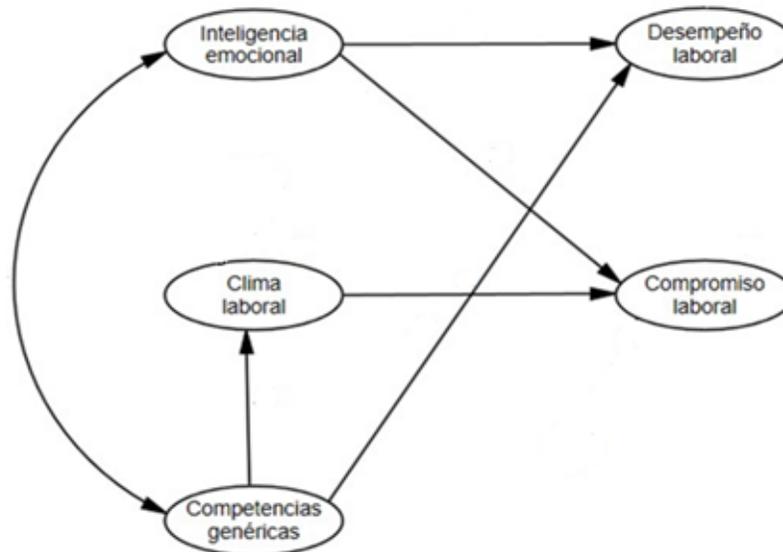
El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del desempeño laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de compromiso laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México ¿tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico? (Figura 2).



*Figura 2.* Modelo causal teórico alternativo: variables latentes influyentes sobre el desempeño y compromiso laboral.

### **Declaración del problema alternativo secundario**

El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional es predictora en primer nivel del desempeño laboral y el compromiso laboral, donde el clima laboral predice en primer nivel al grado de compromiso laboral y donde las competencias laborales genéricas predicen en primer nivel al clima laboral y al desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México ¿tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico? (Figura 3).



*Figura 3.* Modelo causal teórico alternativo secundario: variables latentes influyentes sobre el desempeño y compromiso laboral.

Para Hernández Sampieri et al. (2014), las hipótesis son propuestas tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables. En esta investigación se trazaron las siguientes hipótesis:

### **Hipótesis confirmatoria**

El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del compromiso laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México, tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

### **Hipótesis alterna primaria**

El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del desempeño laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de compromiso laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

### **Hipótesis alterna secundaria**

El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional es predictora en primer nivel del desempeño laboral y el compromiso laboral, donde el clima laboral predice en primer nivel al grado de compromiso laboral y donde las competencias laborales genéricas predicen en primer nivel al clima laboral y al desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

### **Hipótesis complementarias**

En esta investigación también se plantearon las siguientes hipótesis complementarias:

H1: Existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de inteligencia emocional de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

H2: Existe diferencia significativa en la percepción del grado de calidad del clima laboral de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

H3: Existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de desarrollo de las competencias laborales genéricas de los maestros de

las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

H4: Existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

H5: Existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de compromiso de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

## Metodología

Esta investigación fue de tipo empírica cuantitativa, transversal, descriptiva, exploratoria, explicativa, correlación y de campo.

La población del estudio fueron los maestros de instituciones educativas confesionales del norte de México representada por 42 planteles educativos agrupados en 11 asociaciones político-geográficas. La muestra estuvo representada por 205 maestros de una población total de 512 (ver Tabla 1). Para Triola (2009), la muestra comprende un subconjunto de miembros seleccionados de una población; Levin y Rubin (2004) dicen que la muestra es una fracción de los elementos de la población. Participaron 205 individuos que representan el 40% de los maestros de los 42 planteles educativos. La selección de los individuos en este estudio se realizó por conveniencia, es decir, se aprovechó la oportunidad de la facilidad de acceso a los profesores de cada uno de los planteles educativos por medio del congreso anual que llevan a cabo.

Se detalla a continuación la información pertinente para cada uno de los instrumentos.

## Clima laboral

Se adoptó el instrumento grado de calidad del clima laboral elaborado por Paredes Saavedra (2011) y Ramón Meza Escobar, el cual consta de 20 variables observadas.

## Inteligencia emocional

Se adaptó el instrumento elaborado por Hernández Galicia (2008) y Ramón Meza Escobar, eliminando nueve declaraciones que no resultaron pertinentes para ser aplicadas a esta población. El instrumento final quedó conformado por 24 variables observadas.

Tabla 1  
*Población de estudio*

Asociación Político-geográfica	Planteles educativos	Población	Muestra
Baja California Norte	6	56	18
Baja California Sur	1	4	4
Chihuahua (Norte)	4	36	7
Coahuila	4	26	20
Jalisco	3	36	23
Nuevo León	5	85	47
Sinaloa	5	97	22
Sonora	7	79	25
Sonora (UN)	1	16	16
Tamaulipas Norte	2	50	7
Tamaulipas (Golfo)	4	27	16
Total	42	512	205

Fuente: Elaboración propia.

### **Competencias laborales genéricas.**

Se utilizó la lista de competencias laborales genéricas del Proyecto Tuning, de 2007, desde la perspectiva de América Latina. La Primera Reunión General del Proyecto Tuning se realizó en Buenos Aires, Argentina, en el mes de marzo de 2005, donde las universidades elaboraron una lista de competencias genéricas con el propósito de encuestar a los académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. La lista de competencias genéricas que sirvieron de referencia para efectos valorativos fueron las que se utilizaron en este instrumento.

### **Compromiso laboral**

Se adoptó el instrumento elaborado por Méndez Cruz (2015) y Ramón Meza Escobar. El instrumento consta de 19 variables observadas.

### **Desempeño laboral**

Se utilizó el instrumento para medir la autoevaluación del desempeño docente utilizado por una universidad; sin embargo, no existen registros de cómo se elaboró el instrumento técnicamente. Fue construido por personas expertas en elaboración de instrumentos y se ha aplicado durante varios años. El instrumento consta de 17 variables observadas.

### **Validez de constructo**

En esta investigación se utilizó el procedimiento de análisis factorial para evaluar la validez de los constructos inteligencia emocional, competencias laborales, clima laboral, compromiso laboral y desempeño laboral; los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Análisis factorial para validez de constructo*

Instrumento	KMO > .6	Determinante Próximo a 0	P < .05	Varianza explicada
Inteligencia emocional	.858	7.379E-5	.000	50.17%
Clima laboral	.933	2.420E-006	.000	62.49%
Competencias laborales genéricas	.939	1.820E-009	.000	60.37%
Compromiso laboral	.931	5.946E-007	.000	66.78%
Desempeño laboral	.945	1.929E-005	.000	65.07%

Fuente: Elaboración propia.

La consistencia interna y coherencia de los constructos se evaluaron en esta investigación utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Todos los índices estadísticos arrojaron información para inferir que los instrumentos tienen una alta confiabilidad: (a) inteligencia emocional ( $\alpha = .906$ ), (b) clima laboral ( $\alpha = .940$ ), (c) competencias laborales genéricas ( $\alpha = .952$ ), (d) desempeño laboral ( $\alpha = .942$ ) y (e) compromiso laboral ( $\alpha = .936$ ). Por lo tanto, los resultados estadísticos confirmaron la validez y la confiabilidad de los instrumentos de esta investigación.

## Resultados

Los criterios que se utilizaron para evaluar la bondad de ajuste de los modelos confirmatorio y alternos se presentan en la Tabla 3. Los criterios de rechazo de las hipótesis nulas fueron de, al menos, cinco de los siete índices. En la misma tabla se muestra el criterio de rechazo según el índice referido.

Tabla 3

*Índices de bondad de ajuste y criterios de referencia*

Categoría	Estadístico	Abreviatura	Criterio
Medida de ajuste absoluto	Chi-Cuadrada	X <sup>2</sup>	p mayor o igual que .05
	Chi-Cuadrada relativa/normada	X <sup>2</sup> /gl	Menor o igual que 3.0
	Raíz del error cuadrático de la aproximación	RMSEA	Menor o igual que .08
Medida de ajuste incremental	Bondad de ajuste estadística	GFI	Mayor o igual que .90
	Índice de ajuste no normado	TLI	Mayor o igual que .90
	Índice de ajuste normado	NFI	Mayor o igual que .90
	Índice de ajuste comparativo	CFI	Mayor o igual que .90

Fuente: Elaboración propia.

### Pruebas de hipótesis nulas

En esta sección se presentan los estadísticos resultantes de someter cada una de las hipótesis nulas al análisis multivariante. Se formularon y analizaron tres hipótesis nulas correspondientes a un modelo confirmatorio (MC), a un modelo alternativo primario (MAP) y a un modelo alternativo secundario (MAS). Para el análisis, cada una de las hipótesis fue sometida a las siguientes evaluaciones: (a) evaluación con totalidad de indicadores, (b) evaluación con reducción gradual de indicadores jerarquizados y (c) evaluación con principales indicadores jerarquizados.

#### Evaluación con totalidad de indicadores de los constructos

Esta evaluación consistió en considerar como variables observadas todos los indicadores de cada una de las variables latentes. La aportación de cada una de ellas fue la siguiente: (a) inteligencia emocional, con 24, (b) clima laboral, con 20, (c) competencias laborales genéricas, con 27, (d) desempeño laboral, con 17 y (e) compromiso laboral, con 19. En síntesis, la evaluación con totalidad de indicadores se conformó por 107 ítems.

## Modelo confirmatorio

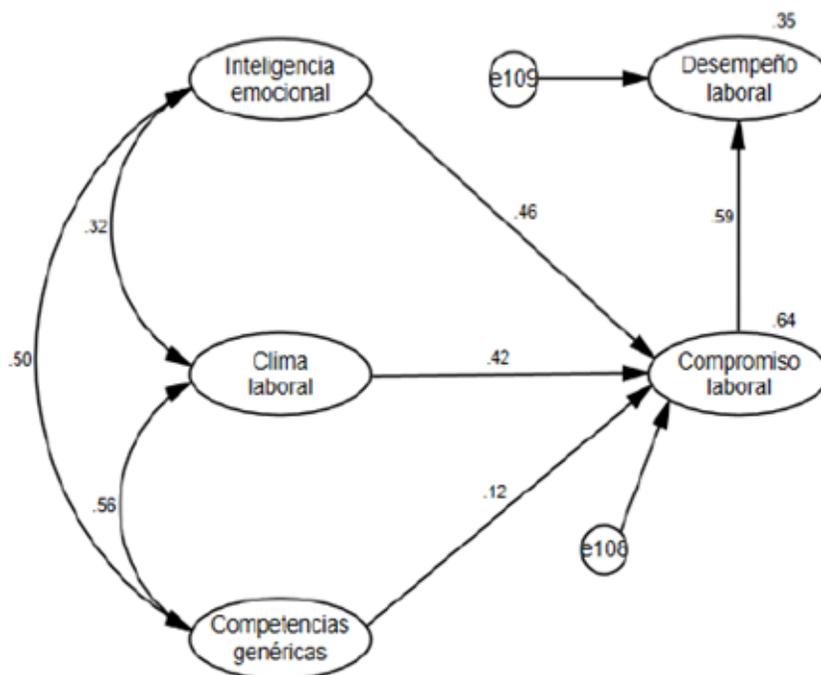
El modelo confirmatorio (MC), bajo la evaluación con totalidad de indicadores, presentó una estimación de 5778 momentos y 879 parámetros, por lo cual resultaron 4899 grados de libertad. La declaración de la hipótesis nula del modelo confirmatorio es la siguiente:

H0: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del compromiso laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México, no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

Para el modelo confirmatorio se generaron dos ecuaciones, una para cada variable endógena: para desempeño laboral [ $\eta_{DL} = (\beta_{CO,DL} * \eta_{CO})$ ] y para compromiso laboral [ $\eta_{CO} = (\gamma_{IE,CO} * \xi_{IE}) + (\gamma_{CL,CO} * \xi_{CL}) + (\gamma_{CG,CO} * \xi_{CG})$ ]. En la Figura 4 se observaron las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral ( $r = .319, p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .562, p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .505, p = .000$ ).

Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .460, p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\gamma_{CL,CO} = .421, p = .000$ ), competencias laborales genéricas con compromiso laboral ( $\gamma_{CG,CO} = .123, p = .000$ ) y compromiso laboral con desempeño laboral ( $\beta_{CO,DL} = .590, p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática ( $R^2$ ) de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral,

.643 y (b) para desempeño laboral, .348. El modelo confirmatorio obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 7476.001 y p igual a .000, (b)  $\chi^2/\text{gl}$  igual a 1.526, (c) RMSEA igual a .051, (d) GFI igual a .647, (e) NFI igual a .654, (f) CFI igual a .838 y (g) TLI igual a .813. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, dos cumplieron con el criterio ( $\chi^2/\text{gl}$  y RMSEA), mientras los restantes (p de  $\chi^2$ , GFI, NFI, CFI y TLI) no alcanzaron un buen ajuste. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo confirmatorio en la evaluación con totalidad de indicadores no tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.



*Figura 4.* Modelo confirmatorio en la evaluación con totalidad de indicadores, que tuvo las siguientes medidas de bondad de ajuste: RMSEA = .051, CFI = .838, NFI = .654, GFI = .647,  $\chi^2 = 7476.001$ , p = .000,  $\chi^2/\text{gl} = 1.526$ , TLI = .813.

### Modelo alternativo primario

El modelo alternativo primario (MAP), bajo la evaluación con todos sus indicadores, presentó una estimación de 5778 momentos y 879 parámetros, por lo cual resultaron 4899 grados de libertad. La declaración de la hipótesis nula del modelo alternativo primario es la siguiente:

H01: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del desempeño laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de compromiso laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

Para el modelo alternativo primario (ver Figura 5), se generaron dos ecuaciones; una para cada variable endógena: (a) para compromiso laboral [ $\eta_{CO} = (\beta_{DL,CO} * \eta_{DL})$ ] y (b) para desempeño laboral [ $\eta_{DL} = (\gamma_{IE,DL} * \xi_{IE}) + (\gamma_{CL,DL} * \xi_{CL}) + (\gamma_{CG,DL} * \xi_{CG})$ ]. En la Figura 5 se observan las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral ( $r = .31, p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .563, p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .502, p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con desempeño laboral ( $\gamma_{IE,DL} = .24, p = .000$ ), clima laboral con desempeño laboral ( $\gamma_{CL,DL} = .12, p = .000$ ), competencias laborales genéricas con desempeño laboral ( $\gamma_{CG,DL} = .61, p = .000$ ) y desempeño laboral con compromiso laboral ( $\beta_{DL,CO} = .59, p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática ( $R^2$ ) de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .35 y (b) para desempeño laboral, .68.

El modelo alternativo primario obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 7453.827 y p igual a .000, (b)  $\chi^2/\text{gl}$  igual a 1.521, (c) RMSEA igual a .051, (d) GFI igual a .649, (e) NFI igual a .655, (f) CFI igual a .839 y (g) TLI igual a .814. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, dos cumplieron con los criterios: ( $\chi^2/\text{gl}$  y RMSEA); los restantes (p de  $\chi^2$ , GFI, NFI, CFI y TLI) no los cumplieron.

En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo alternativo primario en la evaluación con totalidad de indicadores no tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

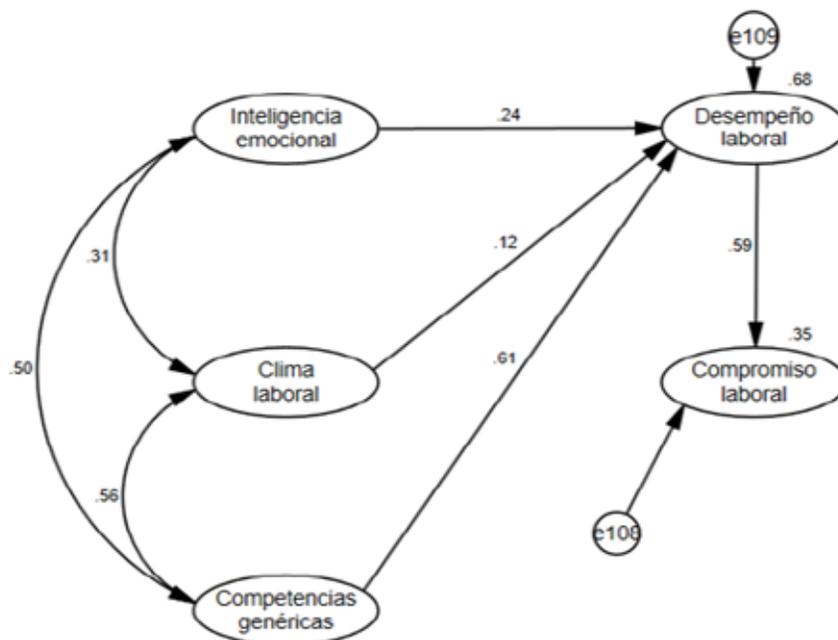


Figura 5. Modelo alternativo primario (MAP) en la evaluación totalidad de indicadores, que tuvo las siguientes medidas de bondad de ajuste: RMSEA = .051, CFI = .839, NFI = .655, GFI = .649,  $\chi^2 = 7453.827$ , p = .000,  $\chi^2/\text{gl} = 1.521$ , TLI = .814.

### **Modelo alternativo secundario**

El modelo alternativo secundario (MAS), bajo la evaluación con la totalidad de sus indicadores, presentó una estimación de 5778 momentos y 878 parámetros, por lo cual resultaron 4900 grados de libertad. La declaración de la hipótesis nula del modelo altero secundario es la siguiente:

H02: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional es predictora en primer nivel del desempeño laboral y el compromiso laboral, donde el clima laboral predice en primer nivel al grado de compromiso laboral y donde las competencias laborales genéricas predicen en primer nivel al clima laboral y al desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

En la Figura 6 se observa la siguiente correlación positiva y estadísticamente significativa: inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .52, p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con desempeño laboral ( $\gamma_{IE,DL} = .224, p = .000$ ), inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .498, p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\beta_{CL,CO} = .475, p = .000$ ), competencias laborales genéricas con clima laboral ( $\gamma_{CG,CL} = .572, p = .000$ ) y competencias laborales genéricas con desempeño laboral ( $\gamma_{CG,DL} = .673, p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .613, (b) para desempeño laboral, .659 y (c) para clima laboral, .327.

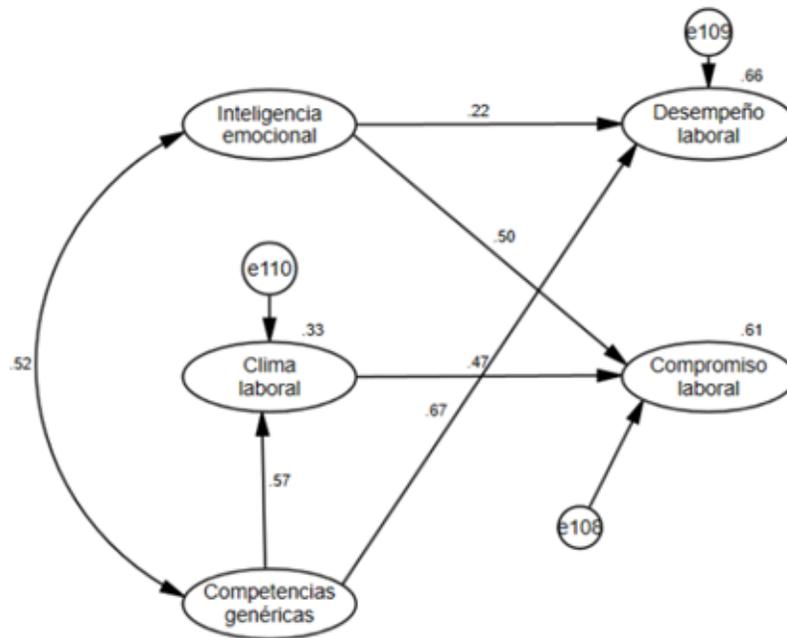


Figura 6. Modelo alternativo secundario con totalidad de indicadores, que tuvo las siguientes medidas de bondad de ajuste: RMSEA = .050, CFI = .845, NFI = .659, GFI = .651,  $\chi^2 = 7369.498$ ,  $p = .000$ ,  $\chi^2/gl = 1.504$ , TLI = .820.

El modelo alternativo secundario obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 7369.498 y  $p$  igual .000, (b)  $\chi^2/gl$  igual a 1.504, (c) RMSEA igual a .050, (d) GFI igual a .651, (e) NFI igual a .659, (f) CFI igual a .845 y (g) TLI igual a .820. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, dos cumplieron los criterios ( $\chi^2/gl$  y RMSEA). Los restantes ( $p$  de  $\chi^2$ , GFI, NFI, CFI y TLI) no los alcanzaron. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo alternativo secundario en la evaluación con la totalidad de sus indicadores no tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

### Comparativa de los índices de bondad de ajuste

En la Tabla 4 se observa un concentrado de los resultados de los índices de bondad de ajuste, en la evaluación de los modelos con la totalidad de sus indicadores. Se visualiza que los tres modelos ( $MC(\chi^2/gf) = 1.526$ ;  $MAP(\chi^2/gf) = 1.521$  y  $MAS(\chi^2/gf) = 1.504$ ) cumplen el criterio propuesto para la chi-cuadrada normada ( $\chi^2/gf \leq 3.0$ ). De la misma forma, los tres modelos ( $MC(RMSEA) = .051$ ;  $MAP(RMSEA) = .051$  y  $MAS(RMSEA) = .050$ ) cumplen con el criterio para el indicador RMSEA ( $RMSEA \leq .07$ ).

Tabla 4

*Índices de bondad de ajuste de los modelos con totalidad de indicadores*

Indicadores	MC	MAP	MAS
X2	7476.001	7453.827	7369.498
p de X2	.000	.000	.000
X2/gf	1.526	1.521	1.504
RMSEA	.051	.051	.050
GFI	.647	.649	.651
TLI	.813	.814	.820
NFI	.654	.655	.659
CFI	.838	.839	.845
R2 DL	.350	.680	.660
R2 CO	.640	.350	.610

Fuente: Elaboración propia.

El modelo confirmatorio (MC) alcanzó dos criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. El modelo alternativo primario (MAP) alcanzó dos criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. El modelo alternativo secundario (MAS) alcanzó dos criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se infiere que el modelo que mejor ajuste presentó, para la evaluación con la totalidad de indicadores, es el modelo alternativo secundario (MAS), aunque se reconoce que los índices alcanzados no fueron suficientes, según los

criterios seleccionados, para poder rechazar la hipótesis nula. Se tomó la decisión de retener la hipótesis nula para cada uno de los tres modelos evaluados bajo la evaluación con la totalidad de indicadores de cada constructo.

### **Evaluación con reducción gradual de indicadores jerarquizados**

Se procedió a eliminar gradualmente del modelo confirmatorio con su totalidad de indicadores, las variables observadas de menor jerarquía de cada variable latente, en lo que respecta al coeficiente estandarizado, con la finalidad de observar si el modelo obtenía un mejor ajuste. La declaración de la hipótesis nula, bajo la evaluación con reducción gradual de indicadores jerarquizados, es la misma que la realizada bajo la evaluación con la totalidad de indicadores.

El diagrama de secuencias utilizado en esta sección tiene las mismas correlaciones y relaciones de causalidad, entre los constructos, que el diagrama considerado en la evaluación con totalidad de indicadores, por lo cual resultaron las mismas ecuaciones estructurales.

### **Modelo confirmatorio**

Primeramente, se eliminaron los cinco indicadores de menor jerarquía en cada variable latente. El constructo inteligencia emocional se evaluó con 19 ítems, clima laboral con 15 ítems, competencias laborales genéricas con 22 ítems, desempeño laboral con 12 ítems y compromiso laboral con 14 ítems. El total de ítems evaluados fue de 82. El modelo confirmatorio, bajo la evaluación de la primera reducción gradual de indicadores jerarquizados, presentó una estimación de 3403 momentos y 538 parámetros, por lo cual resultaron 2865 grados de libertad. El modelo confirmatorio, bajo la primera reducción gradual de indicadores jerarquizados, presentó las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral (r

= .30,  $p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .53$ ,  $p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .49$ ,  $p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .480$ ,  $p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\gamma_{CL,CO} = .38$ ,  $p = .000$ ), competencias laborales genéricas con compromiso laboral ( $\gamma_{CG,CO} = .13$ ,  $p = .000$ ) y compromiso laboral con desempeño laboral ( $\beta_{CO,DL} = .60$ ,  $p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .62, y (b) para desempeño laboral, .36.

El modelo confirmatorio en la evaluación con la primera reducción gradual de indicadores jerarquizados obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 4352.761 y  $p$  igual a .000, (b)  $\chi^2/\text{gl}$  igual a 1.519, (c) RMSEA igual a .50, (d) GFI igual a .692, (e) NFI igual a .710, (f) CFI igual a .872 y (g) TLI igual a .852. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, dos cumplieron con los criterios. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo confirmatorio en la primera reducción de indicadores jerarquizados no tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

Posteriormente, se procedió a eliminar los siguientes cinco indicadores de menor jerarquía de cada variable latente. El constructo inteligencia emocional se evaluó con 14 ítems, clima laboral con 10 ítems, competencias laborales genéricas con 17 ítems, desempeño laboral con 7 ítems y compromiso laboral con 9 ítems. El total de ítems evaluados fue de 57. Este modelo, bajo la evaluación de la segunda reducción gradual de indicadores jerarquizados, presentó una estimación de 1653 momentos y 298 parámetros, por lo cual resultaron 1355 grados de

libertad. El modelo confirmatorio, bajo la segunda reducción gradual de indicadores jerarquizados presentó las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral ( $r = .32$  y  $p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .53$  y  $p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .48$  y  $p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados que resultaron positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .44$ ,  $p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\gamma_{CL,CO} = .41$ ,  $p = .000$ ), competencias laborales genéricas con compromiso laboral ( $\gamma_{CG,CO} = .11$ ,  $p = .000$ ) y compromiso laboral con desempeño laboral ( $\beta_{CO,DL} = .57$ ,  $p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral,  $.58$ , y (b) para desempeño laboral,  $.32$ . El modelo confirmatorio en la evaluación con la segunda reducción gradual de indicadores jerarquizados obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a  $2247.377$  y  $p$  igual a  $.000$ , (b)  $\chi^2/\text{gl}$  igual a  $1.659$ , (c) RMSEA igual a  $.057$ , (d) GFI igual a  $.748$ , (e) NFI igual a  $.758$ , (f) CFI igual a  $.884$  y (g) TLI igual a  $.863$ . De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, dos cumplieron los criterios. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo confirmatorio en la segunda reducción de indicadores jerarquizados no tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación. Por lo tanto, se procedió a realizar la evaluación bajo el siguiente método.

### **Comparativa de los índices de bondad de ajuste**

En la Tabla 5 se observa un concentrado de los resultados obtenidos para los índices de bondad de ajuste, para la evaluación de modelos con indicadores jerarquizados. En la primera columna se hace referencia a los índices de bondad de ajuste del modelo confirmatorio con el total de indicadores, solo para efectos de comparación. Como se puede observar

en la Tabla 23, el modelo confirmatorio, aun con la eliminación de 10 indicadores de cada variable latente, no alcanzó los valores para los índices de bondad de ajuste establecidos como criterios para esta investigación.

Sin embargo, es evidente que cuantos menos indicadores tengan los constructos, el modelo se va aproximando a los criterios de ajuste. Por tal motivo se realizó la siguiente evaluación.

Tabla 5

*Índices de bondad de ajuste del modelo confirmatorio con la reducción gradual de indicadores jerarquizados*

Indicadores	MC Total indicadores	MC -5 indicadores	MC -10 indicadores
X2	7476.001	4352.761	2247
p de X2	.000	.000	.000
X2/gl	1.526	1.519	1.659
RMSEA	.051	.050	.057
GFI	.647	.692	.748
TLI	.813	.852	.863
NFI	.654	.710	.758
CFI	.838	.872	.884
R2 DL	.350	.360	.320
R2 CO	.640	.620	.580

Fuente: Elaboración propia.

### **Evaluación con los principales indicadores jerarquizados de cada constructo**

Esta evaluación consistió en considerar como variables observadas los siete indicadores, de cada variable latente, con mejor evaluación en los modelos de medida en lo que respecta al coeficiente estandarizado. En síntesis, la evaluación con indicadores jerarquizados de los constructos se conformó por 35 ítems. La declaración de las hipótesis nulas de los tres modelos, bajo la evaluación con indicadores jerarquizados, fue la

misma que la realizada en los tres modelos bajo la evaluación con la totalidad de indicadores. Los diagramas de secuencias utilizados en esta sección tienen las mismas correlaciones y relaciones de causalidad, entre los constructos, que los diagramas considerados en la evaluación con totalidad de indicadores, por lo cual resultaron las mismas ecuaciones estructurales.

### **Modelo confirmatorio**

El modelo confirmatorio, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados, presentó una estimación de 630 momentos y 130 parámetros, por lo cual resultaron 500 grados de libertad. El modelo confirmatorio, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados presentó las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral ( $r = .26, p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .46, p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .44, p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .38, p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\gamma_{CL,CO} = .45, p = .000$ ), competencias laborales genéricas con compromiso laboral ( $\gamma_{CG,CO} = .18, p = .000$ ) y compromiso laboral con desempeño laboral ( $\beta_{CO,DL} = .56, p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .59, y (b) para desempeño laboral, .31. El modelo confirmatorio en la evaluación con siete indicadores jerarquizados obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 787.961 y  $p$  igual a .000, (b)  $\chi^2/gl$  igual a 1.576, (c) RMSEA igual a .053, (d) GFI igual a .830, (e) NFI igual a .850, (f) CFI igual a .938 y (g) TLI igual a .926. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, se cumplieron cinco. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo confirmatorio en la evaluación con siete indicadores jerarquizados

tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

### **Modelo alternativo primario**

El modelo alternativo primario, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados, presentó una estimación de 630 momentos y 130 parámetros, por lo cual resultaron 130 grados de libertad. El modelo alternativo primario, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados, presentó las siguientes correlaciones positivas y estadísticamente significativas: inteligencia emocional y clima laboral ( $r = .25, p = .000$ ), clima laboral y competencias laborales genéricas ( $r = .48, p = .000$ ) e inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .42, p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con desempeño laboral ( $\gamma_{IE,DL} = .23, p = .000$ ), clima laboral con desempeño laboral ( $\gamma_{CL,DL} = .17, p = .000$ ), competencias laborales genéricas con desempeño laboral ( $\gamma_{CG,DL} = .61, p = .000$ ) y desempeño laboral con compromiso laboral ( $\beta_{DL,CO} = .58, p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .34, y (b) para desempeño laboral, .68. El modelo alternativo primario obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 766.736 y  $p$  igual a .000, (b)  $\chi^2/gl$  igual a 1.533, (c) RMSEA igual a .051, (d) GFI igual a .832, (e) NFI igual a .854, (f) CFI igual a .943 y (g) TLI igual a .932. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, se cumplieron cinco. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo alternativo primario en la evaluación con siete indicadores jerarquizados tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

### **Modelo alternativo secundario**

El modelo alternativo secundario, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados, presentó una estimación de 630 momentos y 129 parámetros, por lo cual resultaron 501 grados de libertad. El modelo alternativo secundario, bajo la evaluación con siete indicadores jerarquizados, arrojó la siguiente correlación positiva y estadísticamente significativa: inteligencia emocional y competencias laborales genéricas ( $r = .45$ ,  $p = .000$ ). Por otro lado, se observó que las predicciones con coeficientes estandarizados positivos y estadísticamente significativos fueron las siguientes: inteligencia emocional con desempeño laboral ( $\gamma_{IE,DL} = .20$ ,  $p = .000$ ), inteligencia emocional con compromiso laboral ( $\gamma_{IE,CO} = .44$  y  $p = .000$ ), clima laboral con compromiso laboral ( $\gamma_{CL,CO} = .52$ ,  $p = .000$ ), competencias laborales genéricas con clima laboral ( $\gamma_{CG,CL} = .50$ ,  $p = .000$ ) y competencias laborales genéricas con desempeño laboral ( $\gamma_{CG,DL} = .69$ ,  $p = .000$ ). Los valores de la correlación múltiple cuadrática de cada variable endógena fueron los siguientes: (a) para compromiso laboral, .56, (b) para desempeño laboral, .64, y (c) para clima laboral, .25. El modelo alternativo secundario obtuvo los siguientes valores para los índices de bondad de ajuste utilizados como criterios: (a)  $\chi^2$  igual a 706.496 y  $p$  igual a .000, (b)  $\chi^2/gl$  igual a 1.410, (c) RMSEA igual a .045, (d) GFI igual a .840, (e) NFI igual a .865, (f) CFI igual a .956 y (g) TLI igual a .947. De los siete índices de bondad de ajuste utilizados, se cumplieron cinco, alcanzado un buen ajuste. En síntesis, teniendo en cuenta los resultados mostrados, se consideró que el modelo alternativo secundario en la evaluación con siete indicadores jerarquizados tuvo suficiente bondad de ajuste con el modelo teórico subyacente, de acuerdo con los criterios preestablecidos en esta investigación.

### **Comparativa de los índices de bondad de ajuste**

En la Tabla 6 se observa un concentrado de los resultados obtenidos de los índices de bondad de ajuste, para la evaluación de los tres modelos

con indicadores jerarquizados.

Tabla 6

*Índices de bondad de ajuste de los tres modelos con los siete indicadores jerarquizados*

Modelo	$\chi^2$	p de $\chi^2$	$\chi^2/\text{gl}$	RMSEA	GFI	TLI	NFI	CFI	R2 DL	R2 CO
MC	787.96	.000	1.576	0.053	0.830	0.926	0.850	0.938	.31	.59
MAP	766.73	.000	1.533	0.051	0.832	0.932	0.854	0.943	.68	.34
MAS	706.49	.000	1.410	0.045	0.840	0.947	0.865	0.956	.64	.56

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se visualiza que los tres modelos ( $MC(\chi^2) = 787.96$ ;  $MAP(\chi^2) = 766.73$  y  $MAS(\chi^2) = 706.49$ ) cumplen el criterio propuesto para la chi-cuadrada ( $\chi^2 \geq .05$ ). Los tres modelos ( $MC(\chi^2/\text{gl}) = 1.576$ ;  $MAP(\chi^2/\text{gl}) = 1.533$ ;  $MAS(\chi^2/\text{gl}) = 1.410$ ) cumplen el criterio propuesto para la chi-cuadrada normada ( $\chi^2/\text{gl} \leq 3.0$ ). Los tres modelos ( $MC(\text{RMSEA}) = .053$ ;  $MAP(\text{RMSEA}) = .051$  y  $MAS(\text{RMSEA}) = .045$ ) cumplen el criterio propuesto para RMSEA ( $\text{RMSEA} \leq .08$ ). Los tres modelos ( $MC(\text{CFI}) = .938$ ;  $MAP(\text{CFI}) = .943$  y  $MAS(\text{CFI}) = .956$ ) cumplen el criterio propuesto para el CFI ( $\text{CFI} \geq .90$ ). Los tres modelos ( $MC(\text{TLI}) = .926$ ;  $MAP(\text{TLI}) = .932$  y  $MAS(\text{TLI}) = .947$ ) cumplen el criterio propuesto para el TLI ( $\text{TLI} \geq .90$ ). En resumen, se encontró que el modelo confirmatorio alcanzó cinco criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. Se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula que dice:

H0: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional, la percepción del grado de calidad del clima laboral y la autopercepción de sus competencias laborales genéricas son predictores en primer nivel del compromiso laboral, donde este predice en un segundo nivel el grado de desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México, no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

Por otro lado, el modelo alternativo primario alcanzó cinco criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. Se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula que dice lo siguiente:

H01: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional es predictora en primer nivel del desempeño laboral y el compromiso laboral, donde el clima laboral predice en primer nivel al grado de compromiso laboral y donde las competencias laborales genéricas predicen en primer nivel al clima laboral y al desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

Por último, el modelo alternativo secundario alcanzó cinco criterios de ajuste de los siete criterios seleccionados. Se reconoce que en los tres modelos los índices alcanzados fueron suficientes (cinco de siete), según los criterios seleccionados, para poder rechazar la hipótesis nula. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se infiere que el modelo que mejor ajuste presentó, para la evaluación con siete indicadores jerarquizados, es el MAS. Se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula que dice:

H02: El modelo empírico, en el cual la autopercepción que tienen los maestros del grado de inteligencia emocional es predictora en primer nivel del desempeño laboral y el compromiso laboral, donde el clima laboral predice en primer nivel al grado de compromiso laboral y donde las competencias laborales genéricas predicen en primer nivel al clima laboral y al desempeño laboral en las instituciones educativas confesionales del norte de México no tiene una bondad de ajuste aceptable al modelo teórico.

Además de las pruebas de hipótesis sobre los modelos estructurales, se proveen respuestas a las hipótesis complementarias que se formularon en el diseño de este estudio.

## **Hipótesis nulas complementarias**

Basándose en los datos recopilados, los modelos explorados permiten la formulación de otras preguntas de investigación. En esta sección, se ofrecen los resultados de las pruebas de las hipótesis complementarias. La técnica estadística que se utilizó, para comprobar las hipótesis complementarias, es denominada análisis de varianza factorial, por lo cual en la siguiente sección se presentan los resultados encontrados.

### **Inteligencia emocional**

La hipótesis nula complementaria (H01) expresa lo siguiente:

H01: No existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de inteligencia emocional de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

El valor del estadístico F y su nivel crítico asociado ( $F(27, 177) = 1.300$ ,  $p = .175$ ) muestran que el modelo corregido resultó no significativo para explicar la variación observada en las medias de la variable inteligencia emocional. La autopercepción del grado de inteligencia emocional de los grupos definidos según el género, años de servicio, nivel académico y estado civil no difiere significativamente ( $p > .05$ ), por lo que se decidió retener la hipótesis nula.

### **Clima laboral**

La hipótesis nula complementaria (H02) expresa lo siguiente:

H02: No existe diferencia significativa en la percepción del grado de

calidad del clima laboral de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

El valor del estadístico F y su nivel crítico asociado ( $F(27, 177) = .854$ ,  $p = .676$ ) muestran que el modelo corregido resultó no significativo para explicar la variación observada en las medias de la variable clima laboral. La autopercepción del nivel del clima laboral de los grupos definidos según el género, años de servicio, nivel académico y estado civil no difiere significativamente ( $p > .05$ ), por lo que se decidió retener la hipótesis nula.

### **Competencias laborales genéricas**

La hipótesis nula complementaria (H03) expresa lo siguiente:

H03: No existe una diferencia significativa en la autopercepción del nivel de desarrollo de las competencias laborales genéricas de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

El valor del estadístico F y su nivel crítico asociado ( $F(27, 177) = 1.009$ ,  $p = .459$ ) muestran que el modelo corregido resultó no significativo para explicar la variación observada en las medias de la competencias laborales genéricas. La autopercepción del grado de desarrollo de las competencias laborales genéricas de los grupos definidos según el género, años de servicio, nivel académico y estado civil no difiere significativamente ( $p > .05$ ), por lo que se decidió retener la hipótesis nula.

### **Desempeño laboral**

La hipótesis nula complementaria (H04) expresa los siguiente:

H04: No existe diferencia significativa en la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

El valor del estadístico F y su nivel crítico asociado ( $F(27, 177) = 1.013$ ,  $p = .453$ ) muestran que el modelo corregido resultó no significativo para explicar la variación observada en las medias de la variable desempeño laboral. La autopercepción del nivel de desempeño laboral de los grupos definidos según el género, años de servicio, nivel académico y estado civil no difiere significativamente ( $p > .05$ ), por lo que se decidió retener la hipótesis nula.

### **Compromiso laboral**

La hipótesis nula complementaria ( $H05$ ) expresa lo siguiente:

$H05$ : No existe una diferencia significativa en la autopercepción del nivel de compromiso de los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México según el género, los años de servicio, el nivel académico y el estado civil.

El valor del estadístico F y su nivel crítico asociado ( $F(27, 177) = 1.421$ ,  $p = .093$ ) muestran que el modelo corregido resultó no significativo para explicar la variación observada en las medias de la variable compromiso laboral. La autopercepción del grado de compromiso laboral de los grupos definidos según el género, años de servicio, nivel académico y estado civil no difiere significativamente ( $p > .05$ ), por lo que se decidió retener la hipótesis nula.

Además de las hipótesis complementarias, se proveen respuestas a preguntas complementarias que se formularon en el diseño de este estudio.

### **Preguntas complementarias**

En esta sección se presentan los resultados para determinar: (a) el grado de cumplimiento de cada una de las variables latentes involucradas en la investigación y (b) la media aritmética de los indicadores mejor

evaluados y aquellos que representan un desafío para mejorar.

### **Inteligencia emocional**

Para responder la pregunta ¿cuál es el grado de inteligencia emocional autopercibido por los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México?, se estimaron los 24 indicadores que componen la variable inteligencia emocional, con una media aritmética igual a 6.24 y una desviación estándar igual a .48. Los valores indican que los maestros tienen una muy buena autopercepción del grado de inteligencia emocional. Los indicadores de la inteligencia emocional que obtuvieron una mejor media aritmética fueron las siguientes: (a) "Me gusta hacer las cosas bien hechas" ( $\bar{X} = 6.55$ ,  $DE = .65$ ), (b) "Reconozco la autoridad que tienen otros sobre mí" ( $\bar{X} = 6.50$ ,  $DE = .79$ ), (c) "Soy leal a mis valores" ( $\bar{X} = 6.50$ ,  $DE = .90$ ), (d) "Soy honesto" ( $\bar{X} = 6.46$ ,  $DE = .76$ ) y (e) "Me gusta ayudar a personas que se encuentran en dificultades" ( $\bar{X} = 6.42$ ,  $DE = .817$ ). Los indicadores de la variable inteligencia emocional que obtuvieron una media aritmética más baja y que representan una oportunidad para mejorar, fueron las siguientes: (a) "Mantengo la calma ante situaciones difíciles" ( $\bar{X} = 5.82$ ,  $DE = .879$ ), (b) "Mi forma de hablar es amable" ( $\bar{X} = 6.04$ ,  $DE = .756$ ), (c) "Sé adaptarme a los cambios que se requieren en el trabajo" ( $\bar{X} = 6.06$ ,  $DE = .823$ ), (d) "Me intereso en mis compañeros de trabajo con bajo estado de ánimo" ( $\bar{X} = 6.10$ ,  $DE = .875$ ) y (e) "Cumpló las promesas que hago" ( $\bar{X} = 6.14$ ,  $DE = .823$ ).

### **Clima laboral**

Para responder la pregunta ¿cuál es el grado de calidad de clima laboral autopercibido por los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México?, se estimaron los 20 indicadores que componen la variable clima laboral, con una media aritmética igual a 5.08 y una desviación estándar igual a .900. Estos resultados indican que los evaluadores tienen una percepción buena respecto al grado de calidad del clima laboral en los planteles educativos. Los indicadores de la

variable clima laboral, que obtuvieron una mejor media aritmética fueron los siguientes: (a) "La moralidad del personal institucional" ( $\bar{X} = 5.75$ ,  $DE = .978$ ), (b) "La interrelación maestros alumnos" ( $\bar{X} = 5.72$ ,  $DE = .983$ ), (c) "La calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros de trabajo" ( $\bar{X} = 5.58$ ,  $DE = .923$ ), (d) "El grado de compromiso de los empleados con la misión institucional" ( $\bar{X} = 5.46$ ,  $DE = 1.02$ ) y (e) "La observancia de las normas de conducta organizacionales" ( $\bar{X} = 5.42$ ,  $DE = 1.11$ ). Los indicadores de la variable clima laboral, que obtuvieron una media aritmética más baja y que representan una oportunidad para mejorar, fueron los siguientes: (a) "El nivel socioeconómico de los empleados" ( $\bar{X} = 4.44$ ,  $DE = 1.32$ ), (b) "La tecnología institucional" ( $\bar{X} = 4.69$ ,  $DE = 1.33$ ), (c) "El plan de capacitación profesional en las áreas de trabajo" ( $\bar{X} = 4.76$ ,  $DE = 1.28$ ), (d) "El procedimiento de selección de personal" ( $\bar{X} = 4.82$ ,  $DE = 1.52$ ) y (e) "El apoyo institucional para el logro de los objetivos personales" ( $\bar{X} = 4.82$ ,  $DE = 1.33$ ).

### **Competencias laborales genéricas**

Para responder la pregunta ¿cuál es el nivel de competencias laborales genéricas desarrolladas por los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México?, se estimaron los 27 indicadores que componen la variable competencias laborales genéricas, con una media aritmética igual a 5.65 y una desviación estándar igual a .73. Estos resultados indican que los maestros tienen una percepción entre buena y muy buena del nivel de desarrollo de las competencias laborales genéricas. Los indicadores de la variable competencias laborales genéricas, que obtuvieron una mejor media aritmética fueron los siguientes: (a) "Conducta ética en su vida diaria" ( $\bar{X} = 6.15$ ,  $DE = .845$ ), (b) "Trabajar teniendo en cuenta las exigencias de calidad profesional" ( $\bar{X} = 6.02$ ,  $DE = .871$ ), (c) "Respeto por la diversidad cultural" ( $\bar{X} = 5.98$ ,  $DE = 1.176$ ), (d) "Responsabilidad social ciudadana" ( $\bar{X} = 5.91$ ,  $DE = .927$ ) y (e) "Capacidad de comunicación verbal" ( $\bar{X} = 5.83$ ,  $DE = .875$ ). Los indicadores de la variable competencias laborales genéricas, que obtuvieron una media aritmética más baja y

que representan una oportunidad para mejorar, fueron los siguientes: (a) "Capacidad de comunicación en un segundo idioma" ( $\bar{X} = 4.22$ ,  $DE = 1.623$ ), (b) "Habilidad para trabajar en contextos internacionales" ( $\bar{X} = 5.25$ ,  $DE = 1.362$ ), (c) "Capacidad para hacer crítica constructiva" ( $\bar{X} = 5.38$ ,  $DE = 1.034$ ), (d) "Capacidad para hacer investigación" ( $\bar{X} = 5.45$ ,  $DE = 1.073$ ) y (e) "Capacidad creativa" ( $\bar{X} = 5.55$ ,  $DE = 1.091$ ).

### **Desempeño laboral**

Para responder la pregunta ¿cuál es el grado de desempeño laboral autopercebido por los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México?, se estimaron los 17 indicadores que componen la variable desempeño laboral, con una media aritmética igual a 5.98 y una desviación estándar igual a .66. Estos resultados indican que los maestros tienen una muy buena autopercepción del nivel de desempeño laboral. Los indicadores de la variable desempeño laboral, que obtuvieron una mejor media aritmética fueron los siguientes: (a) "La disposición que tengo para ayudar a los alumnos" ( $\bar{X} = 6.35$ ,  $DE = .806$ ), (b) "Las oportunidades que doy a mis alumnos para expresar sus opiniones" ( $\bar{X} = 6.22$ ,  $DE = .868$ ), (c) "El trato que doy a mis alumnos" ( $\bar{X} = 6.17$ ,  $DE = .942$ ), (d) "El dominio que tengo de las materias" ( $\bar{X} = 6.12$ ,  $DE = .804$ ) y (e) "La puntualidad para iniciar y terminar mis clases" ( $\bar{X} = 6.10$ ,  $DE = .823$ ). Los indicadores de la variable desempeño laboral, que obtuvieron una media aritmética más baja y que representan una oportunidad para mejorar, fueron los siguientes: (a) "El uso de materiales audiovisuales" ( $\bar{X} = 5.59$ ,  $DE = 1.088$ ), (b) "Las estrategias que utilizo para enseñar" ( $\bar{X} = 5.70$ ,  $DE = .819$ ), (c) "La calidad de las actividades complementarias en clases" ( $\bar{X} = 5.85$ ,  $DE = .793$ ), (d) "El ambiente de aprendizaje que promuevo en el aula de clases" ( $\bar{X} = 5.91$ ,  $DE = .742$ ) y (e) "El sistema de evaluación de mis cursos" ( $\bar{X} = 5.91$ ,  $DE = .870$ ).

## Compromiso laboral

Para responder la pregunta ¿cuál es el grado de compromiso laboral que tienen los maestros de las instituciones educativas confesionales del norte de México?, se estimaron los 19 indicadores que componen la variable compromiso laboral, con una media aritmética igual a 5.71 y una desviación estándar igual a .96 que indican que los maestros tienen entre buena y muy buena autopercepción de su grado de compromiso laboral en los planteles educativos. Los indicadores de la variable compromiso laboral, que obtuvieron una mejor media aritmética fueron los siguientes: (a) "Soy feliz con el trabajo que realizo" ( $\bar{X} = 6.35$ ,  $DE = .987$ ), (b) "Estoy satisfecho(a) con mi trabajo" ( $\bar{X} = 6.28$ ,  $DE = .894$ ), (c) "Realizo con ética profesional todas mis tareas laborales" ( $\bar{X} = 6.25$ ,  $DE = .926$ ), (d) "Defiendo esta empresa cuando hablan injustamente de ella" ( $\bar{X} = 6.24$ ,  $DE = 1.00$ ) y (e) "Me entusiasma pertenecer a esta institución" ( $\bar{X} = 6.24$ ,  $DE = .954$ ). Los indicadores de la variable compromiso laboral, que obtuvieron una media aritmética más baja y que representan una oportunidad para mejorar, fueron los siguientes: (a) "Dejar esta empresa representaría una pérdida económica" ( $\bar{X} = 4.15$ ,  $DE = 1.887$ ), (b) "Suplo todas mis necesidades económicas con este trabajo" ( $\bar{X} = 4.33$ ,  $DE = 1.932$ ), (c) "Dispongo de todos los recursos necesarios para realizar mi trabajo" ( $\bar{X} = 4.89$ ,  $DE = 1.537$ ), (d) "Mi trabajo es recompensado plenamente con los beneficios que recibo" ( $\bar{X} = 5.23$ ,  $DE = 1.529$ ) y (e) "Perdería mucho si dejo esta empresa" ( $\bar{X} = 5.37$ ,  $DE = 1.773$ ).

## Discusiones

En la investigación realizada por Araujo y Leal Guerra (2010), cuyo propósito fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral del nivel directivo de las instituciones de educación superior públicas del Estado Trujillo en Venezuela, se demostró la

existencia de una relación alta y positiva entre las variables estudiadas, concluyendo que cuanto más complejo es el trabajo, más necesaria es la inteligencia emocional. A su vez, Coronel Capacyachi y Ñaupari Rafael (2011) realizaron un estudio con la finalidad de explorar la relación existente entre inteligencia emocional y desempeño docente en el aula. Los resultados permitieron concluir que existe una correlación alta, directa y significativa entre las variables inteligencia emocional y desempeño docente en el aula. En el presente estudio se encontró que la variable exógena inteligencia emocional resultó ser un predictor del constructo desempeño laboral, con una varianza explicada moderada del 22%. Los resultados están acordes con lo expresado por los teóricos arriba citados.

Por su parte, Salvador Ferrer y Morales Jiménez (2012) se interesaron por conocer el modo en que los componentes de la inteligencia emocional influyen en el compromiso de los trabajadores. Concluyeron que las dimensiones de la inteligencia emocional que influyen significativamente en el compromiso son claridad emocional y manejo de las emociones. En el presente estudio se encontró que la variable exógena inteligencia emocional resultó ser un predictor del constructo compromiso laboral, con una varianza explicada aceptable del 50%. Los resultados están acordes con lo expresado por los teóricos arriba citados.

Romero González y García Alcaraz (2011) realizaron un estudio cuyo objetivo fue identificar las principales competencias que los ingenieros consideran requeridas para desempeñarse en puestos administrativos. El estudio concluye que, a mayores conocimientos académicos y mejor preparación en sistemas de calidad, se tendrá un mejor entendimiento y se logrará el desempeño deseado en la empresa. En el presente estudio se encontró que la variable competencias laborales genéricas resultó ser un predictor del desempeño laboral, con una varianza explicada aceptable del 67%. Los resultados están acordes con lo expresado por los teóricos citados arriba.

Vásquez (2005, citado en Alvarado Nando, 2013) señala que, de acuerdo con una encuesta entre profesores, la ausencia de ciertas competencias genéricas propicia un clima laboral desalentador para la gestión académica exitosa. En el presente estudio se encontró que la variable competencias genéricas resultó ser predictora del constructo clima laboral, con una varianza explicada medianamente del 57%. Los resultados están acordes con lo expresado por los teóricos citados en esta sección.

Tormo Carbó y Osca Segovia (2011) realizaron un estudio con el propósito de analizar de forma exploratoria la relación del clima, el apoyo y el compromiso con la organización, examinando los efectos en algunas de sus dimensiones. El estudio concluye demostrando que hay una relación directa y positiva entre el clima laboral y el compromiso afectivo en sus diversas dimensiones. En el presente estudio se encontró que la variable clima laboral resultó ser un predictor del constructo compromiso laboral, con una varianza explicada moderada del 47%. Dichos resultados son acordes con lo expresado por los teóricos recién citados.

## Conclusiones y recomendaciones

Debido a la naturaleza exploratoria de esta investigación, se probaron tres modelos: el modelo confirmatorio, el modelo alterno primario y el modelo alterno secundario. Los tres modelos presentaron índices de bondad de ajuste acordes al criterio establecido en esta investigación. Presentaron coeficientes estandarizados significativos y positivos, así como varianzas explicadas similares. Sin embargo, se reconoce que el modelo que mejor ajuste presentó fue el modelo alterno secundario. Por lo tanto, se decidió seleccionar este modelo para presentar la conclusión. Si los administradores de las instituciones confesionales del norte de México pusieran énfasis en procurar llevar a cabo acciones que permitan que los

maestros continúen desarrollando competencias como ética profesional, trabajo de calidad profesional, respeto por la diversidad cultural, responsabilidad social y habilidades de comunicación, podrían reflejarse resultados de mejora en el clima laboral y, a su vez, en el compromiso laboral. Si, además, se esforzaran por mantener en los maestros la lealtad a los valores, la honestidad, la empatía y el respeto, lograrían empleados comprometidos y con altos niveles de desempeño laboral.

### **Para los directivos de las instituciones educativas confesionales del norte de México**

1. Mejorar o replantear los esquemas de remuneración o recompensa que incentiven a los maestros hacia la competitividad y gestionen el alto rendimiento, ya que esto tendrá un impacto positivo en el compromiso laboral.
2. Desarrollar o mejorar el plan de capacitación profesional en las áreas de trabajo, tales como técnicas de enseñanza, habilidades de investigación y habilidades lingüísticas que permitan incursionar en contextos internacionales, de tal manera que los empleados perciban el interés de la administración en esta área y se vea reflejado en una mejoría del nivel profesional y, por ende, del clima laboral.
3. Analizar el procedimiento de selección de personal con el objetivo de mejorar las prácticas que puedan influir negativamente en dicho proceso.
4. Fomentar un sano equilibrio entre el trabajo y el logro de los objetivos personales de los maestros, ya que esto ayuda a mantener la fuerza de trabajo productiva y a retener a los mejores empleados.
5. Promover cursos de desarrollo de las potencialidades humanas que contribuyan a un mejor clima laboral y a un pleno crecimiento integral de los empleados.

### **Para futuras investigaciones**

1. Formular un nuevo modelo estructural donde se contemplen nuevos constructos para medir el desempeño y el compromiso laboral.
2. Replicar el estudio en la misma población, en un periodo de tiempo considerable con el propósito de comparar los resultados obtenidos en ambos estudios.
3. Explorar con mayor profundidad la relación entre los constructos desempeño laboral y compromiso laboral.
4. Investigar con mayor análisis matemático el efecto, en el ajuste de los modelos estructurales, de la cantidad de constructos e indicadores.

## Bibliografía

- Alvarado Nando, M. (2013). *Formación por competencias: una perspectiva latinoamericana*. México: Palibrio.
- Araujo, M. C. y Leal Guerra, M. (2010). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4(2), 132-147.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. doi:10.5539/ies.v8n1p38
- Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2). doi:10.15345/iojes.2015.02.007
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley.
- Brunet, L. (2004). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. (5 ed.). México: Trillas.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546. doi:10.2307/2391809
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <http://aufop.com/aufop/>

revistas/arta/digital/145/1346/

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

Coronel Capacyachi, E. y Ñaupari Rafael, F. (2011). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en aula en la Universidad Continental de Huancayo. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 1(1), 27-31. doi:10.18259/acs.2011006

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. España: Vergara.

Güell, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* España: Espasa.

Hernández Galicia, E. I. (2008). *Inteligencia emocional y desempeño laboral de los supervisores de industrias citrícolas de Montemorelos* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.

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

Levin, R. y Rubín, D. (2004). *Estadística para administración y economía*. (7 ed.). México: Pearson.

Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.

Mañas Rodríguez, M. A., González Roma, V. y Peiró Sillas, J. M. (1999).

El clima de los equipos de trabajo: determinantes y consecuencias. España: Universidad de Almería.

Marchant Ramírez, L. (2007). Actualizaciones para el management y el desarrollo organizacional. Viña del Mar, Chile: Universidad de Viña del Mar. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2007a/223/>

Méndez Cruz, A. (2015). Clima y compromiso organizacional percibido por los empleados del Parque Eco Arqueológico en México (Tesis de maestría). Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.

Meyer J. P. y Allen N. (1997). Commitment in the workplace: Theory, research and application. New York: Sage.

Milkovich, G. y Boudrem, T. (1994). Dirección y administración de recursos humanos: un enfoque de estrategia. Colombia: Norma.

Moos, R. H. e Insel, P. M. (1974). The work environment scale. Palo Alto, California: Consulting Psychologists.

Paredes Saavedra, M. (2011). Cohesión de equipos de trabajo y clima laboral de la Universidad de Morelos (Tesis de maestría). Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.

Proyecto Tuning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Rábago López, E. (2010). Gestión por competencias: un enfoque para mejorar el rendimiento personal y empresarial. España: Netbiblo.

Robbins, S. P. (1998). La administración en el mundo de hoy. México:

Pearson.

Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10 ed.). México: Pearson.

Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico organizacional*. Chile: Alfaomega.

Romero González, J. y García Alcaraz, J. L. (2011). Valoración subjetiva de los atributos que los ingenieros consideran requerir para ocupar puestos administrativos. Un estudio en empresas maquiladoras de Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 195-219.

Salvador-Ferrer, C. M. (2012). El compromiso organizacional como predictor de la inteligencia emocional. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 255-260.

Salvador-Ferrer, C. M. y Morales Jiménez, J. (2012). Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos: estudio de diferencias individuales según sexo y edad. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 89-106.

Tejada Fernández, J. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 491-513.

Tormo Carbó, G. y Osca Segovia, A. (2011). Antecedentes organizacionales y personales de las intenciones de compartir conocimiento: apoyo, clima y compromiso con la organización. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(3), 213-226. doi:10.5093/trZ011v27n3a5

Triola, M. (2009). *Estadística*. (9 ed.). México: Pearson.

## 2

**INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE GESTIÓN FINANCIERA FAMILIAR EN LA MOROSIDAD DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA****Avelino Sebastián Villafuerte de la Cruz<sup>1</sup>****Elva Terán Cruzado<sup>2</sup>****Diandra Arévalo García<sup>3</sup>**

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de un programa de capacitación de gestión financiera familiar para disminuir la morosidad de una institución educativa adventista. La investigación es de enfoque cuantitativo, diseño pre-experimental y alcance descriptivo-explicativo. La muestra estuvo conformada por 42 padres de familia: 10 padres del nivel inicial, 21 padres del nivel primario y 11 padres del nivel secundario. Los resultados muestran que la situación de los padres de familia en cuanto a morosidad antes del programa de capacitación en el nivel inicial fue de 24,18%; nivel primario 24,47% y nivel secundario 22%. Después de aplicar el programa de capacitación de gestión financiera familiar, se incrementó el porcentaje de familias que generaban ingresos entre 1201 y 3000 soles; la consideración "guardar dinero para el futuro" se incrementó de 36% a 55%; se incrementó de 0 a 12% las familias que deciden ahorrar más del 30% de sus ingresos; y del 2 al 19%, que deciden

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Empresariales. Universidad Peruana Unión. [avelino@upeu.edu.pe](mailto:avelino@upeu.edu.pe)

<sup>2</sup> Contador Público. Universidad Peruana Unión. [elvita.tc@hotmail.com](mailto:elvita.tc@hotmail.com)

<sup>3</sup> Contador Público. Universidad Peruana Unión. [diandraarevalo@hotmail.com](mailto:diandraarevalo@hotmail.com)

incrementar sus ahorros entre el 20 y 30%. En cuanto al registro de sus deudas, gastos, ingresos, se incrementó de 48% que lo hacía siempre, a 60% después de las capacitaciones. Finalmente, se muestra que la morosidad disminuyó en el nivel inicial a 8,84%, en 4to. grado de primaria a 8,52%, y el 5to de secundaria a 10,47%. Se concluye que el programa de capacitación de gestión financiera familiar influye en la disminución de la morosidad de la institución educativa adventista.

**Palabras clave:** Gestión financiera, finanzas familiares, morosidad, ahorro, deuda.

## Abstract

The objective of this research was to determine the influence of a family financial management training program to reduce delinquency in an Adventist educational institution. The research has a quantitative approach, pre-experimental design and descriptive-explanatory scope. The sample consisted of 42 parents: 10 parents at the initial level, 21 parents at the primary level and 11 parents at the secondary level. The results show that the parents' delinquency rate before the training program at the initial level was 24.18%, 24.47% at the primary level and 22% at the secondary level. After applying the family financial management training program, the percentage of families that generated income between 1201 and 3000 soles increased, the consideration "saving money for the future" increased from 36% to 55%, families that decide to save more than 30% of their income increased from 0 to 12% and from 2 to 19% that decide to increase their savings between 20 and 30%. In terms of recording their debts, expenses and income, there was an increase from 48% who had always done so to 60% after the training. Finally, it is shown that delinquency decreased in the initial level to 8.84%, in the 4th grade of primary school to 8.52% and in the 5th grade of secondary school to 10.47%. It is concluded that the family financial management

training program influences the reduction of delinquency in the Adventist educational institution.

**Key words:** Financial management, family finances, delinquency, savings, debt.

## INTRODUCCIÓN

La educación financiera se ha convertido mundialmente en una prioridad para las instituciones públicas. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, el G-20, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA) han tomado la iniciativa en este tema y desarrollado diversidad de foros, investigaciones, publicaciones y programas con la finalidad de que la educación financiera se convierta en un tema relevante para los gobiernos de los países. La educación financiera ha sido reconocida internacionalmente como un elemento capaz reducir la exclusión social y desarrollar el sistema financiero. Además, se ha detectado que las personas desconocen los elementos y conceptos financieros básicos, lo que conlleva a tomar decisiones inadecuadas sobre ahorro, deuda e inversiones, lo que puede perjudicar su bienestar familiar actual y futuro (Rivera & Bernal, 2018).

Domínguez (2013) menciona que muchas personas creen que los conceptos financieros son difíciles de entender y por tanto solo corresponde a especialistas en temas financieros, como economistas, contadores, entre otros, entenderlos. Sin embargo, una de las causas que realmente no permiten tener una buena gestión de las finanzas es la falta de educación, lo cual conlleva a una serie de problemas en los gastos personales por el mal manejo de tarjetas de crédito y la falta de capacidad de ahorro. Villada et al. (2017), en su artículo publicado definen la educación financiera como el proceso mediante el cual las personas

comprenden mejor los productos y riesgos financieros, desarrollando habilidades para tomar decisiones mejor informadas en lo que respecta a los riesgos que estas decisiones acarrearán; además, por la importancia que tiene, debe ser impartida a las personas de cualquier edad, ya que se trata de un proceso continuo a lo largo de toda la vida, y se recomienda empezar a una temprana edad.

Es importante estar preparados para los cambios en el estilo de vida personal y familiar, especialmente si se requiere cambiar las metas en mejora de la familia, cambios que involucran recursos financieros. Los integrantes de los hogares deben estar preparados para enfrentar diferentes tipos de crisis que requieren atención inmediata, y para hacerles frente se debe contar con fondos de ahorro para emergencias. Las crisis pueden provocar disminución de los ingresos familiares, por ello es necesario que las personas reestructuren sus presupuestos familiares en relación con la nueva situación, reaccionar rápidamente a la situación y ser flexibles en el nuevo estilo de vida. El dinero disponible para cumplir con las metas en la familia puede llegar a ser limitado y se necesitará ajustar el plan financiero familiar para enfrentar las nuevas demandas que exige un estilo de vida con menos recursos (Osteen, 1990).

Las finanzas personales cobran cada vez mayor importancia en la actualidad dado que los gobiernos están descargando en sus ciudadanos la responsabilidad de aspectos tan importantes como la pensión y gastos de salud y educación; este último renglón puede verse afectado al no poder cumplir con el pago de las pensiones de los colegios, lo que ocasiona un alto índice de morosidad en las instituciones educativas (Villada et al., 2017). Jorge Camacho Bueno, presidente de la Asociación de Colegios Particulares Amigos (ADECOPA), mencionó al *Diario El Comercio*, publicado en 2 de mayo de 2018, que la mayor dificultad de los colegios privados del Perú es el índice de morosidad en el pago de las pensiones, que tienen entre el 30 y 50% de pagos atrasados. El representante de

ADECOPA menciona que estas conductas se dan porque no existe una ley que presione a los padres de familia a cumplir con sus responsabilidades, y es por ello por lo que cada institución educativa aplica diversas estrategias para disminuir los índices de morosidad.

Bruno Espinoza, presidente de la Asociación que reúne a los principales colegios del A/B, mencionó al *Diario Gestión*, publicado en 7 de febrero de 2019 que la morosidad tiene dos efectos: hace que los que pagan a tiempo les subvencionen la educación a los que no pagan, y afecta a la planilla, por lo que hay retrasos en los pagos y una alta rotación de personal; además, menciona que la Ley de Protección a la Economía Familiar sobre el pago de pensiones en centros y programas educativos privados, ha causado que el incremento de la tasa de morosidad en el nivel socio económico A/B pase de 6% a 15%; en el C y D supera el 60%.

En muchas familias, existe desconocimiento de un adecuado plan de gastos familiares o de las obligaciones financieras que tienen. Una familia que se preocupa por la administración adecuada de sus recursos debe hacer su propio presupuesto. El presupuesto familiar no es una varita mágica, pero hace milagros: ayuda a las familias a gastar ordenadamente y les permite alcanzar sus objetivos más rápidamente. Es preciso ser disciplinados y respetar los límites del presupuesto de manera constante y sostenida en el tiempo (Escuela Bíblica - Nuevo Tiempo, 2013).

Por otro lado, en los hogares existe un mal manejo en las finanzas familiares, problema que tiene que combatirse primeramente a nivel personal, puesto que dependemos del dinero y de su buen manejo, ya que ello permitirá que exista una satisfacción plena de nuestras necesidades básicas, siendo una de las más importantes la educación de los niños; por lo tanto, se debe tener en cuenta la manera de financiarlo; por esta razón nace la necesidad de brindar capacitación y difusión de programas

de educación financiera en el entorno, que permita mejorar las finanzas personales y familiares.

Para contribuir con el manejo eficiente de los ingresos y gastos de las familias, de nuestra sociedad, en nuestra región de San Martín y enfocándonos más de cerca en la Institución Educativa Adventista, donde hoy en día se ha visto un gran incremento de morosidad, se realizó la investigación Influencia de un programa de capacitación de gestión financiera familiar en la morosidad de una institución educativa adventista.

## DESAROLLO

En este apartado se tomarán en cuenta los antecedentes de las variables de estudio, metodología aplicada en la investigación, resultados y conclusiones de acuerdo con los propósitos de la investigación.

## ANTECEDENTES

En este apartado se tomarán en cuenta las investigaciones realizadas sobre finanzas personales y familiares, registradas en artículos y tesis, desde un contexto internacional y nacional, como es el caso de Carpena (2019), que en su artículo sobre el ABC de la educación financiera, utiliza un experimento de campo a gran escala en la India para estudiar las limitaciones cognitivas, conductuales y de actitud que pueden obstaculizar el vínculo entre educación financiera y resultados financieros. El estudio complementa la educación financiera con una prueba de alfabetización financiera para mejorar las habilidades financieras de los participantes, establecimiento de objetivos para proporcionar una mejora en el aspecto psicológico y un asesoramiento personalizado sobre finanzas para mejorar la intensidad del estudio. El análisis encuentra efectos significativos tanto del establecimiento de objetivos como del asesoramiento finanzas

con los resultados financieros. Estos resultados identifican razones importantes para que la educación financiera pueda disminuir la brecha entre conocimiento financiero y el cambio de comportamiento, como el ahorro, inversión, tranquilidad emocional, entre otros.

Riveros-Cardozo y Becker (2020), en su artículo sobre Finanzas personales, una perspectiva general para los tiempos de crisis, consideran que para tener una buena gestión de las finanzas personales y familiares es necesario saber que existen ingresos pasivos, aquellos que se reciben al final del mes sin hacer algún tipo de esfuerzo; e ingresos activos, aquellos que se perciben como fruto del trabajo y esfuerzo; además, aquel en el que se invierte tiempo. También la clasificación de los egresos, muy importante para poder priorizar los gastos de acuerdo con el nivel de importancia; estos pueden ser: gastos fijos, aquellos que no se pueden dejar de cubrir; gastos variables, aquellos que pueden ir cambiando mes a mes y varían de acuerdo con lo que se consume; gastos superfluos, aquellos que no son necesarios para vivir. Los tipos de deudas: deudas buenas, mejoran la calidad de vida durante un largo periodo de tiempo, como son la educación y capacitación, bienes inmuebles para inversión o alquiler; deudas malas, pueden mejorar la calidad de vida en el momento. Por último, gastar menos, y una vez identificados los gastos es necesario reducir aquellos gastos innecesarios, realizando una evaluación constante de lo que se compra y ahorrar más; los montos de dinero que se pensaba destinar a los gastos innecesarios se pueden destinar al ahorro.

También conviene señalar a Moreno et al. (2019), en su artículo cuyo objetivo fue indagar sobre el nivel de conocimiento financiero en los estudiantes de escuelas secundarias en Veracruz, México; se utilizó el Test de Educación Financiera de Contreras-Rodríguez et al. (2017), que presentó una consistencia interna de  $\alpha = 0,859$ , y se aplicó sobre 368 estudiantes matriculados en diferentes semestres de un curso escolar. Los datos fueron considerados mediante un análisis factorial exploratorio

con el criterio de extracción de componentes principales. Los hallazgos muestran una percepción favorable hacia las variables analizadas, pues hay evidencia significativa en la variable "ingresos", por cuanto existe una clara convicción de los estudiantes de que el estudio y la formación constituyen un puente que les ayudará a obtener buenos ingresos cuando se incorporen a un trabajo, resultados que llevan a concluir que el conocimiento financiero permite mejorar los ingresos, controlar los gastos; por consiguiente, tener deudas controladas y cubrir sus gastos, principalmente el de alimentación, educación, servicios básicos, salud, etc.

Mills et al. (2019), en su artículo referente a efectos del primer año de ahorros y el bienestar económico del programa "Activos para la independencia financiera", mencionan que las cuentas de desarrollo individual (IDA) ayudan a las familias de bajos ingresos a ahorrar, proporcionándoles una cuenta de ahorro y una posible contrapartida para el ahorro personal destinado a inversiones específicas, como una primera vivienda, la capitalización de un negocio o la educación y formación postsecundaria. El programa Activos para la Independencia (AFI) utiliza las AFI IDA con el objetivo de ayudar a los hogares de bajos ingresos a lograr una mayor autosuficiencia. Mediante un ensayo controlado aleatorio, se evaluó el impacto de AFI al cabo de un año y se descubrió que el nivel medio de activos líquidos era 657 dólares mayor para el grupo de tratamiento que para el grupo de control. También encontramos que el grupo de tratamiento experimentó menos dificultades materiales (en un 34%) y fue menos propenso a utilizar servicios de cambio de cheques no bancarios (en un 39%).

Kalwij et al. (2019), en su artículo presentan los resultados de un experimento de campo controlado diseñado para estimar los efectos a corto plazo de un programa de educación financiera sobre los conocimientos financieros y el comportamiento de ahorro de los niños en las escuelas primarias holandesas. Entre los alumnos de quinto y

sexto curso, el programa dio lugar a una mejora de los conocimientos financieros antes y después de la prueba en casi una de las ocho preguntas, y alrededor de un tercio del aumento de la corrección es atribuible al programa. También aumentó la probabilidad de estar dispuesto a ahorrar en 4 puntos porcentuales.

Por otro lado, Figueroa y Hernández (2017), en su investigación sobre Importancia de las finanzas personales en la utilización de los ingresos del personal administrativo de una Tabacalera, Nicaragua 2017, concluyen que la falta de un programa de finanzas personales para el manejo de los ingresos y gastos personales lleva a que los colaboradores no inviertan ni ahorren una parte de sus ingresos, teniendo en cuenta que les ayudaría para un hábito del manejo adecuado de sus finanzas y así puedan lograr sus metas; además, propone una “libreta para una distribución de los ingresos y egresos” como herramienta que permitirá llevar un registro y control de todas las operaciones económicas, sean estas necesarias e innecesarias, permitiéndoles evitar endeudamiento, como también proyectar un porcentaje para el ahorro y la inversión; por lo tanto, aseveran que la aplicación de un modelo de finanzas personales ayuda a no realizar gastos innecesarios y optimizar los gastos por realizar teniendo en cuenta sus ingresos, y orienta a la disminución de deudas, porque a través de este modelo se establece un orden más práctico de los ingresos y los gastos; también permitirá presupuestar los ingresos y gastos, disminución máxima de gastos, toma de decisiones respecto a las deudas que se tienen y la forma de incidir un poco más en el ahorro de los ingresos.

Por otro lado, Barzola et al. (2020), en su investigación sobre la educación financiera y su efecto en el sobreendeudamiento de comerciantes, Lima, Perú, 2019, concluyen que en la educación financiera, los comerciantes tienen un nivel bajo de conocimientos de definiciones básicas sobre finanzas; las obligaciones financieras adquiridas a corto plazo tienen altos

intereses, el sobreendeudamiento impide que ellos puedan ahorrar y tener una estabilidad financiera a futuro, lo que conlleva a que no cumplan con sus obligaciones financieras; entre otras, el pago de las pensiones de los colegios. Un gran porcentaje de los comerciantes no poseen los conocimientos necesarios al momento de optar por un crédito financiero. Los ingresos que obtienen son diarios; hacen uso desmedido del dinero sin llevar un control, ya que en el día a día tienen gastos no previstos. Muchas veces tienen cuentas por pagar, y al no tener la liquidez se ven obligados a sobre endeudarse.

Gómez (2015), realizó la investigación Propuesta para incrementar la cultura financiera en estudios universitarios en Potosí, México, de índole exploratoria y descriptiva con enfoque cuantitativo, con una muestra de 150 alumnos; concluye que no existe una cultura financiera uniforme en los estudiantes de las universidades de la muestra, lo que se debe a las diferencias que hay en el nivel socioeconómico, la edad, la ocupación y el estado civil. Así también, la etapa de desarrollo vinculada a la edad y el estatus de residencia, etapa en la que los jóvenes todavía son mantenidos por sus progenitores, instituyen actitudes y comportamientos en el tema económico y financiero. Por otra parte, los patrones de conducta evidenciaron que se usan pocos productos y servicios financieros, y utilizan más el dinero como forma de pago, así como también los mecanismos de ahorros y préstamos informales. Los estudios presentados muestran la importancia de la gestión financiera personal y familiar para el bienestar de la sociedad y el logro de las metas en el seno de la familia; además, cómo una mala gestión financiera familiar afecta al cumplimiento de las obligaciones con las instituciones educativas en las que estudian los hijos, lo que incrementa el índice de morosidad en estas instituciones.

## METODOLOGÍA

El tipo de investigación es aplicado, de alcance descriptivo-explicativo, porque se describió el plan de capacitación de manejo de ingresos y gastos; y explicativo, porque se determinó la influencia de la capacitación en la disminución de la morosidad de los padres de familia en la institución educativa. El diseño de la investigación es pre experimental de corte longitudinal, porque los datos se han recolectado con aplicación de encuestas en dos periodos de tiempo (Hernández et al., 2010); la información se recolectó a los tres meses de haber concluido con el programa de capacitación de los padres de familia. Se considera de corte longitudinal porque la información se recolectó mediante encuesta y revisión documental en dos momentos diferentes. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta de cultura financiera y la revisión documental de la nómina de pagos de la institución educativa. El desarrollo de la investigación se realizó de mayo a setiembre de 2019. Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos. La población fue de 300 padres de familia; el tipo de muestreo es por conveniencia, puesto que se trabajó con los padres de las secciones que reportaron mayor índice de morosidad en 2019. La muestra está conformada por 42 padres de familia: 10 padres del nivel inicial, 21 padres de nivel primario y 11 padres del nivel secundario. La encuesta que se aplicó a los padres de familia que participaron en la capacitación consta de 17 preguntas. La herramienta estadística que se usó para el análisis estadístico es el SPSS.

## RESULTADOS

### **Análisis situacional de los padres de familia respecto a la morosidad**

En la Tabla 1 se muestra el porcentaje de morosidad de los padres de familia del nivel inicial, primaria y secundaria, correspondiente a la morosidad de mayo de 2019, información que fue recopilada de la tesorería de la institución y que sirve como base para contrastar el efecto de la aplicación del programa de capacitación.

Tabla 1

*Nivel de morosidad por aula de los padres de familia antes de la aplicación del programa*

<b>Nivel</b>	<b>Porcentaje de morosidad</b>
1 Inicial	24,18%
2 Primaria	24,47%
3 Secundaria	22,00%

En la Tabla 1 se muestran los porcentajes de morosidad en el primer corte que existió en la institución educativa, encontrándose que en el nivel inicial fue 24,18%, en el nivel primario el grado de morosidad fue de 24,47%, y en el nivel secundaria se encontró 22% en promedio, de los meses de mayo, junio y julio, por lo que se considera un promedio general de 24% de morosidad.

### **Descripción del programa de capacitación en Gestión Financiera Familiar.**

El programa se desarrolló en seis sesiones; durante la primera y segunda sesiones se realizó el taller **Cómo salir de las deudas**, con la información plasmada en las bases teóricas y la información de libros de educación financiera; en el taller se desarrollaron temas como: Monitorea

tus gastos, Crea un presupuesto, Practicar un gasto consciente, Generar ganancia, Edúcate en finanzas, Automatiza tus finanzas e Invierte fuera de tu negocio. En la sesión tres se desarrolló el tema **Manejo de ingresos y gastos**, cuyo contenido fue: Determinar el monto de ingreso familiar, en el que se desarrolló un formato sugerido, determinar el gasto familiar, se proporcionó una plantilla sugerente y se instruyó sobre un balance de ingresos y gastos. En la sesión cuatro se desarrolló el tema **Cómo evitar la compra compulsiva**, en el que se desarrollaron temas tales como: ¿Realmente necesito esto?, No llevar dinero por encima de lo que necesites, Compara el precio de los productos, Ahorrar en lugar de endeudarse, Aléjate de las compras tanto como sea posible y Cómo ordenar cuentas desordenadas. En la sesión cinco se desarrolló el tema **Cómo establecer metas financieras**, con los apartados: Conecta con tus sueños, Conecta con tu pasión, Responsabilízate de tus resultados, Escribe tus metas, Mantén la motivación alta, Controla tus distracciones, Aprende lo necesario sobre manejo del dinero y las finanzas, y Desarrolla un plan de acción. Y en la sesión seis se desarrolló el tema **Calendario financiero** para el año, un apartado netamente práctico, con plantillas de determinación del ingreso familiar y determinar el gasto familiar,

### **Resultados del programa de capacitación en Gestión Financiera Familiar a los padres de familia de la institución educativa.**

#### **Nivel de ingresos antes y después de la capacitación a los padres**

En la Tabla 2 se observan los porcentajes del rango de nivel de ingresos de los padres de familia que participaron en la investigación antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 2  
*Nivel de ingresos (S/.)*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hasta S/.600	1	2%	5	12%
S/.601 - S/.1200	14	33%	8	19%
S/.1201 - S/.3000	20	48%	18	43%
Más de S/.3000	7	17%	11	26%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 2 se puede observar que hay variación en la aplicación de las encuestas a diferentes tiempos; el mayor porcentaje de personas antes de la capacitación (48%) tienen ingresos entre S/.1201 y S/.3000, seguido de ingresos entre S/.601 y S/.1200, con el 33% de participantes. Después de la capacitación se incrementó del 17% a 26% de los padres que aumentaron sus ingresos a más de S/.3000 soles.

### **Percepción del ahorro en los padres de familia**

En la Tabla 3 se presenta el concepto de ahorro que tienen los padres de familia participantes en esta investigación.

Tabla 3  
*Percepción de los participantes respecto al ahorro*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Dinero para imprevistos y emergencias	17	41%	9	21%
Guardar dinero para el futuro	15	36%	23	55%
Economizar	8	19%	5	12%
Forma de ganar dinero	1	2%	4	10%
Otros	1	2%	1	2%
Total	42	100	42	100%

En la Tabla 3 se puede observar la percepción de los participantes con respecto al ahorro; antes de la capacitación el 41% consideraba que el dinero era para imprevistos y emergencia; después de la capacitación el 21% continuó con ese concepto. Pero, del 36% se incrementaron después de la capacitación a 55% quienes consideraban que el ahorro era “guardar dinero para el futuro”; por último, el 2% lo consideraba como una forma de ganar dinero, y después de la capacitación la cifra fue de 10%.

### Frecuencia de ahorro de los padres de familia

En la Tabla 4 se presenta la frecuencia de ahorro de los padres de familia del nivel inicial 5 años B, 4to, grado B del nivel primaria y 5to. de secundaria de la I.E.A “J.S.M”.

Tabla 4  
*Frecuencia del ahorro*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Diario	3	7%	6	14%
Semanal	4	10%	3	7%
Quincenal	1	2%	7	17%
Mensual	20	48%	13	31%
Otros	14	33%	13	31%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 4 se puede observar que la mayor frecuencia del ahorro encontrado en el estudio antes de la capacitación fue que el 48% de los encuestados menciona que ahorran mensualmente, seguido del 33% de encuestados que afirman ahorrar sin periodos de tiempo establecidos; después de la capacitación el mayor porcentaje de personas (31%) continúan ahorrando mensualmente, incrementándose la frecuencia a quincenal (17%) y diario (14%).

### Porcentaje de los ingresos del hogar destinados para el ahorro

En la Tabla 5 se presentan los resultados del porcentaje de ahorro en los hogares de padres de familia, antes y después de la capacitación.

Tabla 5

*Ingresos del hogar destinados al ahorro*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5%	20	48%	14	33%
Entre 5 y 10%	13	31%	10	24%
Entre 10 y 20%	8	19%	5	12%
Entre 20 y 30%	1	2%	8	19%
Más de 30%	0	0%	5	12%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 5 se observa que antes de la capacitación, el mayor porcentaje (48%) de familias destinan menos del 5% de sus ingresos como ahorro, seguido por el 31% de encuestados, que ahorra entre el 5 y 10% de sus ingresos, y solo el 19% ahorra entre el 10 y 20%. Después de la capacitación se observa un incremento del 0 al 12% de familias que deciden ahorrar más del 30% de sus ingresos y un incremento del 2 al 19%, que deciden incrementar sus ahorros entre el 20 y 30%.

### Métodos más utilizados por las familias para ahorrar

En la Tabla 6 se observan la frecuencia y el porcentaje de familias respecto a los métodos más utilizados para el ahorro de su dinero.

Tabla 6  
*Métodos de ahorro utilizados por los encuestados*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cuentas de ahorros	15	36%	16	38%
Ahorros en el hogar	7	17%	15	36%
Ahorros en juntas	17	40%	8	19%
Saldos en cuentas	2	5%	3	7%
Ninguno	1	2%	0	0
Total	42	100%		100%

En la Tabla 6 se observa que antes de las capacitaciones, el método de ahorro preferido por las familias era en juntas, con 40% de los encuestados, seguido de las cuentas de ahorros con 36% de familias encuestadas. Después de las capacitaciones disminuyen a 19% las familias que ahorran en juntas, incrementándose el ahorro en los hogares del 17 al 36%, y también se incrementa en un 2% el ahorro en cuentas bancarias.

### **Productos financieros más comunes adquiridos por las familias**

En la Tabla 7 se presentan los productos financieros que adquirieron los participantes antes y después de la capacitación.

Tabla 7

Productos financieros que adquirieron los evaluados en el último año

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Producto financiero de ahorro	20	48%	23	55%
Productos financieros de inversión	10	24%	3	7%
Productos financieros de financiación	8	18%	16	38%
Ninguno	4	10%	0	0%
Total	42	100 %	42	100%

En la Tabla 7 se observa que antes de la capacitación los productos financieros de ahorro eran adquiridas por el 48% de participantes, seguido del 24% que prefiere productos financieros de inversión, y el 18%, productos financieros de financiación. Después de la capacitación, el 55% de los encuestados prefiere productos financieros de ahorro; seguido por el 38%, que prefieren los productos de financiación.

### **Padres de familia que alguna vez han realizado un préstamo personal**

En la Tabla 8 se muestra el resultado de los evaluados que han solicitado préstamos, antes y después del programa de capacitación.

Tabla 8  
*Solicitud de préstamos personales*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	39	93%	32	76%
No	3	7%	10	24%
Total	42	100 %	42	100%

En la Tabla 8 se observa que antes de las capacitaciones, 93% sí ha solicitado préstamos personales, y después de las capacitaciones disminuyó a 76% de encuestados que continuaban realizando préstamos personales.

### **Frecuencia de análisis de sus posibilidades de pago al adquirir un préstamo o comprar al crédito**

En la Tabla 9 se muestra la frecuencia con la que las familias analizan sus posibilidades de pago de un préstamo o pago de una compra al crédito.

Tabla 9  
*Posibilidades de pago de un préstamo o de un crédito del encuestado*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	29	69%	28	67%
Casi siempre	5	12%	5	12%
A veces	5	12%	1	2%
Casi nunca	3	7%	7	17%
Nunca	0	0%	1	2%
Total	42	100%	42	100,0

En la Tabla 9 se observa que antes de la capacitación el 69% de los participantes en la investigación mencionaron que siempre analizaban

sus posibilidades de pago antes de realizar un préstamo o una compra al crédito, y después de la capacitación el porcentaje (67%) fue similar.

### **Frecuencia con la que toma prestados alimentos o dinero de familiares o amigos**

En la Tabla 10 se observa la frecuencia con la que los encuestados toman prestados alimentos o dinero de sus familiares.

Tabla 10

*Frecuencia de préstamos de alimentos o dinero de los familiares o amigos*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0	2	5%
Casi siempre	2	5%	3	7%
A veces	16	38%	3	7%
Casi nunca	14	33%	17	40,5%
Nunca	10	24%	15	40,5%
Total	42	100%	38	100%

En la Tabla 10 se puede observar que antes de la capacitación, a veces el 38% de los encuestados mencionó que prestaba alimentos o dinero de sus familiares o amigos, y casi nunca, el 33%; después de la capacitación, el 40,5% casi nunca prestaba alimentos o dinero de sus familiares o amigos, y el mismo porcentaje afirma que nunca realiza este tipo de préstamos.

### **Frecuencia con la que escucha y lee artículos que ayuden a manejar bien su presupuesto**

En la Tabla 11 se presenta la frecuencia con la que escucha y lee artículos que le ayuden a manejar bien su presupuesto.

Tabla 11

*Frecuencia con la que le gusta escuchar y leer artículos que ayuden a manejar bien su presupuesto*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	27	64%	29	69%
A veces	13	31%	8	19%
Nunca	2	5%	5	12%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 11 se puede observar que antes de la capacitación, el 64% siempre escucha y lee información que ayude a manejar bien su presupuesto, seguido del 31%, que a veces escucha o lee este tipo de información; después de la capacitación, el porcentaje de los que siempre leen se incrementó a 69%.

### **Realiza un presupuesto familiar para planear la distribución de su dinero**

En la Tabla 12 se muestran los resultados del conocimiento que creen tener los encuestados para hacer un presupuesto familiar para planear la distribución de sus ingresos, antes y después de las capacitaciones.

Tabla 12

*Realiza presupuesto familiar para planear la distribución de su dinero*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	26	62%	32	76%
No	16	38%	10	24%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 12 se observa que antes de las capacitaciones el 62% sí realiza un presupuesto familiar, y después de las capacitaciones el 76% continúa realizando su presupuesto familiar.

### **Acostumbra a realizar un presupuesto familiar**

En la Tabla 13 se muestra la respuesta de los encuestados con respecto a la frecuencia con la que sí realizan presupuesto familiar.

Tabla 13

*Realiza presupuesto familiar*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	40%	15	40%
Casi siempre	7	17%	9	21%
A veces	10	24%	12	29%
Casi siempre	5	12%	6	14%
Nunca	3	7%	0	0
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 13 se observa que la alternativa siempre realiza presupuesto mantuvo un porcentaje de 40% antes y después de la capacitación, y casi siempre, se incrementó de 17% antes de la capacitación a 21% después de la capacitación.

### **Tiene un registro de sus deudas, gastos, ingresos y ahorros**

En la Tabla 14 se muestran los resultados de los participantes en la investigación, respecto a si tienen un registro de sus deudas, gastos, ingresos y ahorros.

Tabla 2

*Registra sus deudas, gastos, ingresos y ahorros*

	<b>Antes</b>		<b>Después</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Siempre	20	48%	25	60%
Casi siempre	13	31%	1	2%
A veces	5	12%	9	21%
Casi nunca	0	0	5	12%
Nunca	4	9%	2	5%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 14 se puede observar que antes de la capacitación el 48% de los encuestados menciona que siempre tiene un registro de sus deudas, gastos, ingresos y ahorros; después de la capacitación el porcentaje se incrementó a 60%, que siempre tiene un registro de sus actividades financieras.

### **Frecuencia con que acostumbra usted a leer o informarse acerca de los productos financieros a los que puede acceder**

En la Tabla 15 se observa la frecuencia con la que el encuestado está acostumbrado a leer o informarse de los productos financieros.

Tabla 15

*Frecuencia con la que lee o se informa de los productos financieros*

	<b>Antes</b>		<b>Después</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Siempre	10	24%	13	31%
Casi siempre	6	14%	9	21%
A veces	20	48%	14	33%
Casi nunca	4	10%	4	10%
Nunca	2	5%	2	5%
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 15 se observa que antes de la capacitación el 48% de los encuestados mencionó que a veces lee o se informa de los productos financieros, seguido de un 24% que siempre lee información de productos financieros. Después de la capacitación, de 24% se incrementaron a 31% los que siempre leen acerca de productos financieros, y de 14% a un 21% los que casi siempre leen sobre información financiera.

### **Conocimiento de la tasa de interés que aplican a un producto financiero**

En la Tabla 16 se muestra la frecuencia con la que conocen de las tasas de intereses de un producto financiado.

Tabla 16

#### *Conocimiento sobre las tasas aplicadas a los productos financieros*

	Antes		Después	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	25	60%	27	64%
Casi siempre	8	19%	5	12%
A veces	3	7%	7	17%
Casi nunca	5	12%	3	7%
Nunca	1	2%	0	0
Total	42	100%	42	100%

En la Tabla 17 se observa que antes de la capacitación el 60% de los encuestados mencionaron que siempre se interesan por conocer las tasas de intereses de los productos financiados, y después de la capacitación se incrementaron al 64% las personas que siempre se informan de los intereses antes de adquirir un producto financiado.

## **Análisis del grado de morosidad después de la aplicación del programa de capacitación en manejo efectivo de ingresos y gastos a los padres de familia en la I.E.A "J.S.M" en el año 2019**

En la Tabla 18 se observa el porcentaje de morosidad antes y después del programa de capacitación respecto a la disminución de la morosidad.

Tabla 18

*Disminución de la morosidad después de la capacitación a los padres de familia*

	Nivel	Porcentaje de morosidad		Disminución de la morosidad
		Antes	Después	
1	Inicial	24,18%	15,34%	8,84%
2	Primaria	24,47%	15,95%	8,52%
3	Secundaria	22,00%	11,53%	10,47%

En la Tabla 14 se observa que el mayor porcentaje de disminución de la morosidad fue en el 5to. de secundaria con 10,47%; en inicial de 5 años B se disminuyó la morosidad en 8,84%, y en 4to. grado B fue de 8,52%.

## **CONCLUSIONES**

El programa de capacitación de Gestión Financiera Familiar para disminuir la morosidad en la institución educativa adventista influyó positivamente, porque se observó que los participantes mejoraron considerablemente en su cultura financiera y hábitos de ahorro e inversión. En cuanto a la morosidad en el nivel inicial, nivel primario y nivel secundario tuvo disminución significativa por encima del 9%.

La situación de los padres de familia en cuanto a morosidad antes del programa de capacitación en el nivel inicial, nivel primario y nivel secundario fue grave, ya que superaron 20%. Son porcentajes significativos

que perjudican a la liquidez y rentabilidad de la institución educativa.

El programa de capacitación de Gestión Financiera Familiar para disminuir la morosidad en una institución adventista demostró que la mayoría de los participantes incrementaron sus ingresos mensuales. Se incrementó el porcentaje de quienes consideraban que el ahorro es importante para el futuro. Respecto al ahorro, se incrementó significativamente el número de familias que deciden ahorrar parte de sus ingresos. Después de la capacitación se mejoró el conocimiento sobre los productos financieros de ahorro y de crédito. En cuanto al registro de sus deudas, gastos, ingresos y ahorros para tener un mejor control, se incrementó significativamente después de las capacitaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, N., & Ugaz, C. (2018). La morosidad y su incidencia en la situación económico financiera de la Institución Educativa Privada Amigos de Jesús en la provincia de Trujillo 2017. Universidad César Vallejo.
- Bieli, C., & Ruiz, R. (2015). Modelo de contabilidad administrativa basado en la planificación y presupuestos para mejorar la situación financiera de la institución educativa particular Mi Vallejito en la ciudad de Trujillo año 2014. (Vol. 49).
- Castillo, W. (2013). Diseño de un presupuesto familiar para administrar los ingresos económicos de las familias de la ciudadela Las Piñas del Cantón Milagro en su calidad de vida. Universidad Estatal del Milagro.
- Castro, P. (2014). Influencia de la cultura financiera en los clientes del Banco de Crédito del Perú de la ciudad de Chiclayo, en el uso de tarjetas de crédito, en el periodo enero–mayo del 2013. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Carpaena, F., Cole, S., Shapiro, J., & Zia, B. (2019). The ABCs of financial education: Experimental evidence on attitudes, behavior, and cognitive biases. *Management Science*, 65(1), 346-369. doi:10.1287/mnsc.2017.2819 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Comité Económico y Social Europeo. (2016). Educación financiera para todos. Estrategias y buenas prácticas de educación financiera en la Unión Europea.
- Delgado, D., & Chavesta, M. (2017). Impacto de la morosidad de la agencia C.C. Real Plaza en la rentabilidad del Banco Scotiabank, periodo 2010

-2014, Chiclayo. Universidad Católica Toribio de Mogrovejo.

Domínguez, J. M. (2013). Educación financiera para jóvenes: una visión introductoria. Documentos de Trabajo (Instituto Universitario de Análisis Económico y Social), 42.

Escuela Bíblica - Nuevo Tiempo. (2013). Administrando las FINANZAS. "Familia Feliz". Propiedad de La Red de Comunicaciones Nuevo Tiempo. Institución de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 7, 1-5.

García, I., & Novo, A. (2017). La emergencia del «consumidor consciente»: un análisis de la participación política a través de las decisiones de compra. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 59-78.

Gómez, C. (2015). Propuesta para incrementar la Cultura Financiera en Estudiantes. (Universidad Autónoma de San Luis de Potosí).

Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, P. L. (2010). Metodología de la investigación. (5ed). México: McGraw-Hill.

Hurtado, J. (2019). Gestión de riesgo y su influencia en la morosidad en la Institución Educativa Alexandar Fleming de la ciudad de Tacna periodo 2014 -2017. Universidad Privada de Tacna.

Jaramillo, F., & Treveje, A. (2017). Determinantes de la morosidad en el sistema bancario en una economía dolarizada: el caso del Perú durante el período 2005 - 2016. Universidad San Ignacio de Loyola.

Kalwij, A., Alessie, R., Dinkova, M., Schonewille, G., van der Schors, A., & van der Werf, M. (2019). The effects of financial education on financial literacy and savings behavior: Evidence from a controlled field experiment in dutch primary schools. Journal of Consumer Affairs,

53(3), 699-730. doi:10.1111/joca.12241. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

Kiyosaki, K. (2015). 9 claves para alcanzar tus metas financieras. En *Finanzas claras y fáciles* (pp. 1–10).

Kiyosaki, R. T., & Lechter, S. L. (2006). *Padre rico, padre pobre*. (7 ed.). Argentina: Santillana.

Lizarzaburu, E., & Brío, J. (2016). Evolución del sistema financiero peruano y su reputación bajo el índice Merco. Período: 2010-2014. *Suma de Negocios*, 7(16), 94-112.

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1). doi:10.1186/s41937-019-0027-5. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

Mejía, G. (2018). *Rompiendo la maldición de las deudas*. Guadalajara: s.e.

Mills, G., McKernan, S., Ratcliffe, C., Edelstein, S., Pergamit, M., & Braga, B. (2019). First-year impacts on savings and economic well-being from the assets for independence program randomized evaluation. *Journal of Consumer Affairs*, 53(3), 848-868. doi:10.1111/joca.12247. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

Mohelska, H., & Zubr, V. (2019). Financial literacy as a part of lifelong education. Paper presented at the 16th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2019, 225-232. doi:10.33965/celda2019\_2019111028 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

- Morales, P. (2017). *Verdaderamente rico*. (6 ed.). Perú: s.e.
- Moreno-García, E., García-Santillán, A., & Gutiérrez, A. D. S. (2019). Financial literacy of "telebachillerato" students: A study of perception, usefulness and application of financial tools. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 168-183. doi:10.18488/journal.61.2019.73.168.183. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Osteen, S. R. (1990). El rompecabezas financiero: metas, decisiones y planes. *División de Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales*, 1-8.
- PROFECO, P. Federal del Consumidor. (2014). *Guía de Educación Financiera para un Consumo Responsable*.
- Rivera, B., & Bernal, D. (2018). La importancia de la educación financiera en la toma de decisiones de endeudamiento. Estudio de una sucursal de "Mi Banco" en México. *Perspectivas*, 21(41), 117-144.
- Riveros-Cardozo, R., & Becker, S. (2020). Introducción a las finanzas personales. Una perspectiva general para los tiempos de crisis. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 235-247.
- Rodríguez, M., Saucedo, J., Hernández, A., & Guitiérrez, O. (2016). Análisis del comportamiento de compra para identificar compradores compulsivos en Saltillo, Coahuila México. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 9(6), 27-44.
- Roldán, M. (2016a). Evolución de la tasa de morosidad española desde los años de crisis hasta la actualidad y comparación con el contexto europeo e internacional. (Universidad de Sevilla).
- Roldán, M. (2016b). Evolución de la tasa de morosidad española desde

los años de crisis hasta la actualidad y comparación con el contexto europeo e internacional. (Universidad de Sevilla).

Susperregi, C. (2015). Estudios de los gastos familiares básicos: opciones, costes y comparativa. España: Universidad del País Vasco.

Tyson, E. (2008). Finanzas personales. (5 ed.). Canadá: Wiley Publishing.

Velorio, M. A. (2016). El crédito financiero y su incidencia en el desarrollo de la gestión financiera de las MYPES del distrito de Los Olivos - Lima 2014. Universidad San Martín de Porres.

Villada, Fernando, López-Lezama, Jesús M, & Muñoz-Galeano, Nicolás. (2017). El papel de la educación financiera en la formación de profesionales de la ingeniería. *Formación universitaria*, 10(2), 13-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>

White, E. G. (2008). El colportor evangélico. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.

# 3 ESTRUCTURACIÓN TEÓRICA DE LA CADENA DE VALOR PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

## *Theoretical structuring of the value chain for Knowledge Management in Higher Education Institutions (HEI)*

**Jairo Humberto Guarín Echeverri<sup>1</sup>**  
**Mallerlyn Ivaret Rodríguez de Rodríguez<sup>2</sup>**  
**Julian Vélez<sup>3</sup>**

### Resumen

Este documento tiene como objetivo proponer la estructuración teórica de la cadena de valor para la gestión del conocimiento en las instituciones universitarias. A través de un análisis bibliográfico se contribuye al diseño teórico de la cadena de valor para la gestión del conocimiento en las instituciones universitarias, donde cada eslabón genere propuestas de valor para una mayor eficiencia de las funciones sustantivas universitarias. Se identifican los recursos y las actividades presentes en indicadores

<sup>1</sup> PhD (e) Administración (Universidad de Medellín). Magíster en Administración (MBA), Maestría en Ciencias Administrativas (c). Especialista en Alta Gerencia. Administrador de Empresas. Correo electrónico: docente.jhguarin@unac.edu.co.

<sup>2</sup> Magíster en Gerencia Pública, del Instituto de Estudios Superiores en Administración (IESA). Especialista en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo, Universidad Metropolitana de Caracas. Contadora Pública, Universidad de Carabobo. Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, Corporación Universitaria Adventista. mirodriguez@unac.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-6110-408X>

<sup>3</sup> Magíster en Economía Aplicada, de la Universidad Eafit. Administrador de Empresas de la Corporación Universitaria Adventista. Licenciado en Música, de la Corporación Universitaria Adventista. Docente de la Institución Universitaria Salazar y Herrera. javelezv@eafit.edu.co

de gestión del conocimiento o nuevos indicadores de acuerdo con la estructura de la cadena de valor. El modelo diseñado de acuerdo con la revisión bibliográfica propone una cadena de valor tridimensional para la medición de gestión del conocimiento desde las funciones sustantivas universitarias, se sustenta en tres dimensiones, planteando una sinergia y combinando eslabones de las tres cadenas para obtener mejores resultados en la estructuración de los indicadores de gestión con diferentes escalas de medida.

**Palabras claves:** Cadena de valor, gestión del conocimiento, funciones sustantivas.

## Abstract

This paper aims to propose the theoretical structure of the value chain for knowledge management in university institutions. Through a bibliographic analysis, it contributes to the theoretical design of the value chain for knowledge management in university institutions where each link generates value proposals for greater efficiency of the substantive university functions. The resources and activities present in knowledge management indicators are identified according to the structure of the value chain. The model designed according to the bibliographic review proposes a three-dimensional value chain for the measurement of knowledge management from the university substantive functions, it is based on three dimensions, proposing a synergy and combining links of the tree chains to obtain better results in the structuring of management indicators with different measurement scales.

**Keywords:** Value chain, knowledge management, substantive functions.

## Introducción

Por naturaleza, las universidades son instituciones de servicio llamadas a generar conocimiento útil para las personas y en consecuencia, para la sociedad. De allí, la notable importancia que tiene la Gestión del Conocimiento (GC) en estas organizaciones en particular. Vásquez (2010, p.104) señala que “para generar este conocimiento útil a través de un proceso de transformación de información es necesario un recorrido por dicho proceso transformativo, a partir de la descripción de los elementos base de la pirámide del conocimiento: los datos y la información.”

Teniendo una óptica de los intangibles, la GC representa un activo estratégico que agrega valor a las corporaciones y se vuelven más competitivas; Bueno (2007, p.101) señala que “Las actitudes, aptitudes y capacidades se erigen como factores clave de éxito para poder establecer un adecuado sistema de transferencia”.

Es por ello por lo que, para las instituciones de educación superior (IES) es menester la concientización de la trascendencia de sus acciones en el proceso de captura, generación, transformación, transferencia y aplicación del conocimiento presente en los procesos de docencia, investigación y proyección social universitaria. La sociedad de hoy exige una formación de profesionales que den respuesta a los diferentes problemas de orden económico, político, social y ambiental y que estén alineados con las perspectivas futuras con la Industria 4.0, lo que conlleva a una movilidad estudiantil entre las diferentes disciplinas y programas universitarios reorganizando o estructurando los programas educativos. Carvajal (2010, p.165) expresa que “El mundo exige nuevas demandas al modelo disciplinario, y no existe una solución simple y única; lo cual se convierte en una oportunidad para redefinir las universidades”.

No obstante, es importante la generación de cambios al exterior de las instituciones universitarias, pero también debe existir una redimensión a lo interno de ellas.

En ese sentido, la GC constituye un reto y una tarea impostergable que deben asumir las IES para estar en consonancia con la realidad cambiante, y una sociedad donde el conocimiento avanza vertiginosamente.

Este documento propone a partir de los aportes teóricos más pertinentes de los diferentes autores en cuanto a la Gestión del Conocimiento (GC) y su Cadena de Valor (CV), una cadena de valor en un intento por comprender las diferentes etapas o eslabones que atraviesa el conocimiento en las funciones sustantivas de la educación universitaria.

## **Capital intelectual y gestión del conocimiento**

Existen dos enfoques que sustentan la teoría del capital intelectual, como son: el enfoque estratégico y el enfoque de medición (Zabaleta, Brito y Garzón; 2016). El primero, se orienta a la creación de valor, es decir, al aporte que se deriva del conocimiento organizacional que se traduce en ventajas competitivas (Zabaleta, Brito y Garzón; 2016); y, el segundo, está orientado a los diferentes modelos de cuantificación de intangibles para la presentación de informes financieros o no financieros que den cuenta del valor del capital intelectual en las organizaciones (Naranjo, 2015 & Alarcón, 2012).

Este documento se basa en el enfoque estratégico, destacando el Modelo Intellectus (Bueno et al., 2011), el Modelo Meritum (Cañibano et al., 2002), el Balance Score Card (Kaplan & Norton, 1992), el Navegador de Skandia (Edvinsson & Malone, 2003), y el Monitor de Activos Intangibles (Sveiby, 1997), como los más importantes modelos no financieros para la valoración del CI.

Varios autores coinciden en que el CI se clasifica en Capital Humano, Capital Estructural y Capital Relacional (Pérez & Tangarife, 2013; Bueno et al., 2011; Cañibano et al., 2002; Mantilla, 2000). A su vez, el capital humano se compone del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de los colaboradores de las organizaciones (Pérez & Tangarife, 2013).

Es así como el conocimiento es identificado como uno de los componentes del capital humano.

En ese contexto, uno de los modelos que se aplican en la GC es el de Nonaka y Takeuchi (1999), quienes expresan que “Las compañías japonesas han sido exitosas gracias a sus habilidades y perfeccionamiento en el campo de la creación y gestión del conocimiento organizacional” (p. 72). Esto es aplicable a cualquier tipo de organización o corporación, más aún en las IES que son productoras y gestoras del conocimiento. Vásquez (2010, p.105) anota que “Toda organización que se precie de ser vanguardista y que pretenda sobrevivir ante las actuales circunstancias debe involucrar necesariamente en procesos de transformación de información en conocimiento”. El modelo de cadena de valor planteado por Porter (EE. UU.) y el modelo de GC de Nonaka y Takeuchi (Japón), sinergizan la creación de valor en el largo plazo con el objetivo de ser competitivos a través de la gestión del conocimiento.

## **Cadena de valor**

Porter plantea que aplicando su modelo de cadena de valor de manera estratégica crea una ventaja competitiva; Armino (2013, p. 2) dice que el valor “es la cantidad de clientes que están dispuestos a pagar por lo que una empresa les proporciona”. Por lo tanto, se deben plantear estrategias para protegerse o tomar ventaja de estas, y Armino enfatiza que “La creación de valor para los clientes que excede el costo de hacerlo

es el objetivo de cualquier estrategia competitiva. Valor, en lugar de costo, debe ser utilizado en el análisis de la posición competitiva". Una cadena de valor para una IES es una cadena de actividades de producción y GC, desde los aportes que generan las funciones sustantivas (docencia, investigación, proyección social e internacionalización) hasta la entrega final a las partes interesadas, y Álvarez (2016, p. 2) anota que "El ejercicio de la docencia representa la función principal de las instituciones y la investigación constituye la segunda función sustantiva".

Estos productos y cómo los servicios pasan por todas las actividades de los diferentes eslabones de la cadena, y por cada actividad generan propuestas de valor. En una economía estructurada en el conocimiento el recurso estratégico de una IES es su capital de conocimiento, lo que repercute en aportar ventajas competitivas. La relación entre la GC y el CI es un activo intangible; Arellano (2015, p. 40) aporta que "el conocimiento es un activo intangible y que es posible mejorar la competitividad de las organizaciones a través de conceptos e instrumentos que permitan gestionar y medir dicho activo".

## Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se propuso un mapeo sistemático, siendo exhaustivos y apuntando hacia los objetivos, procurando identificar las tendencias que tienen las diferentes investigaciones de las IES, debido a la complejidad de la GC, ya que se habla de varios modelos de CV, y esto introduce y conlleva a estructurar teóricamente un modelo de cadena de valor para las IES.

Para desarrollar la CV en la GC desde las funciones sustantivas se determina el desarrollo de una perspectiva teórica como lo hacen comprender Sampieri, Fernández & Baptista (2010), este desarrollo tiene dos etapas: "La revisión analítica de literatura correspondiente y

la construcción del marco teórico". Así se puede obtener y evaluar el tema disponible que sea pertinente sobre la CV y la GC. Una vez que se determina la investigación se identifican las fuentes de libros y artículos científicos para el mapeo. Para esto, es requisito elegir las fuentes pertinentes y encontrar la mayor cantidad de artículos científicos donde se tengan estudios en la CV y GC en las funciones sustantivas. En esta investigación se seleccionaron las bases de datos Scopus, Science Direct, Science Research, Redalyc y Scielo en lo que concierne a los artículos referidos en CV y GC. También se realizaron búsquedas en internet, entre libros y gráficos relacionados con el tema; el período de las búsquedas se estableció entre 2000 y 2019 para artículos, y para libros, desde 1990.

Con esto, la metodología seguida en el estudio contempla: el mapeo sistemático, donde se obtienen los estudios científicos; la definición de los criterios de análisis, es decir, el esquema de caracterización; y el análisis de resultados. El flujograma muestra la metodología simplificada del proceso y sus actividades por seguir:



*Flujograma 1.* Elaborado por los autores.

Para estructurar la búsqueda en las bases de datos de publicaciones se determinaron los elementos puntuales de la investigación, que eran las cadenas de valor existentes en países europeos, asiáticos y americanos en cuanto a la educación superior o universitaria, esto para hallar los estudios

de la gestión del conocimiento en sus funciones sustantivas relacionadas con la estructura de la CV. Para esta investigación se tomaron las palabras CV y GC y se seleccionaron, además de funciones sustantivas, conceptos como educación superior, instituciones de educación y universidad. Así, la cadena final fue la siguiente:

Cadena de Valor y Gestión del Conocimiento y Educación superior. Estas palabras se ajustaron a los formatos propios de cada base de datos, ya fueran en idioma inglés o español.

Criterios de inclusión y exclusión:

Para la selección de estudios se tuvo en cuenta lo siguiente:

Se eligen publicaciones científicas relacionando procesos de la CV de la GC donde se consideran los procesos, la evaluación y estructuración de modelos de CV en las universidades o instituciones de educación superior.

1. Se consideran libros y páginas web institucionales y gubernamentales.
2. Para las revistas indexadas se tienen presentes desde 2000, y para los libros, a partir de 1990.
3. Se restringe información cuando se utiliza la CV de forma genérica sin profundizar en la GC y aquellas investigaciones que no tienen en consideración la educación superior.
4. Si se encuentran varios artículos científicos del mismo tema o estudio que desarrollan diferentes perspectivas, se considerará el de mayor profundidad y generación de nuevo conocimiento.

De acuerdo con las fuentes encontradas y seleccionadas se realizaron los siguientes Filtros de Revisión:

1. Primer Filtro (1FR):
  - a. Título: revisión de títulos y palabras clave de los artículos buscados por cada base de datos, y son sometidos a una previa lectura.
2. Segundo Filtro (2FR):
  - a. Las publicaciones que pasaron el filtro anterior fueron tamizadas por medio de combinación que incluyen las palabras clave y una lectura en la introducción y metodología.
3. Tercer Filtro (3FR):
  - a. Texto completo los artículos que pasaron el filtro anterior fueron sometidos y evaluados a una lectura rigurosa para su análisis y pertinencia. Teniendo presente que el segundo investigador hará su análisis independiente.
4. Cuarto Filtro (4FR):
  - a.. Ambos investigadores determinan la pertinencia de los artículos para la estructuración de la metodología.

## Resultados

La revisión de literatura muestra que poco se ha investigado sobre la construcción de la CV en lo relacionado al conocimiento desde las funciones sustantivas y así generar un conocimiento para validar y aplicar nuevas teorías en la universidad, lo que conlleva a que esta investigación tome como modelo de medición de la GC en la CV en las funciones sustantivas y determinar cuáles procesos y actividades generan valor y

cuáles tienen restricciones (sin o con poco aporte de valor); así lo expresa Padilla (2016, p. 51) en su manual: “Un proceso sistemático para el análisis de restricciones o cuellos de botella que enfrentan las cadenas de valor y que en cada paso conviene tener en mente que el objetivo final es la identificación de las restricciones”, lo que permite estructurar unos indicadores de medición y de gestión tanto cuantitativos como cualitativos con diferentes herramientas gerenciales, como lo proponen León & Ponjuan (2011, p.101): “Contar con un modelo de medición para la GC, específico para las organizaciones de información, las dotaría de una herramienta gerencial que les permitiría hacer correcciones y diseñar acciones estratégicas para el mejoramiento de las organizaciones intensivas en conocimiento”.

Partiendo de lo anterior, Dorri et al. (2012, p. 3846) afirman: “Muchos investigadores creen que la industria de servicios específicamente a las instituciones de educación superior debe desarrollar su propia cadena de valor”. Y Rathee (2013, p. 5) afirma que “Los modelos por un lado son similares sobre la base de la cadena de valor, por otro lado, cada modelo es diferente de otros modelos y único en sí mismo”. Siguiendo el orden de estas ideas se han planteado diferentes modelos, cómo se expresan estos modelos en relación con lo que plantea Rathee, y que a la vez son consultados por cada uno de los autores de los respectivos cinco modelos, y condensando lo más relevante en el siguiente gráfico:

<b>Autor y año</b>	<b>Propuesta de modelo</b>
<b>Sison y Pablo (2000)</b>	<p>Propone que, aunque hay un cúmulo aparentemente infinito de trabajos que se realizan en cualquier IES de hoy en día, estos miles de trabajos se pueden analizar utilizando la noción de una CV. Este modelo es muy diferente de la cadena de valor de servicio aportada por Porter. Se propone un modelo de cadena de valor para el contexto de la educación euperior. Los resultados son derivados de un estudio comparativo del sistema inglés y la educación superior del país de Jordania aplicando una metodología cualitativa. Ofrece una contribución a la identificación de la ventaja competitiva en la educación superior sobre la base de recursos y capacidades, en línea con la teoría basada en recursos, que presenta el contexto teórico de este estudio basado en costos.</p>
<b>Van der Merwe y Cronje (2004)</b>	<p>Presentaron la "CV de la educación" como una herramienta que los creadores pueden utilizar en los esfuerzos de reingeniería para identificar posibles restricciones que probablemente ocurran, además de proporcionar una ruta por seguir para determinar los elementos de valor agregado mediante tecnología. Los componentes importantes dentro de un dominio educativo son, en cierto sentido, similares a los entornos corporativos, incluidas las estructuras institucionales, los procesos y los recursos.</p> <p>Los procesos incluidos en una CV de la educación solo deben incluir los procesos esenciales de alto nivel necesarios para alcanzar un resultado predeterminado, por ejemplo. En la cadena de valor de alto nivel de publicación de libros tradicional, la CV comienza con los diferentes procesos involucrados cuando un autor escribe el borrador del libro. El resultado es el libro leído por el lector y al desarrollar la cadena de valor, el desarrollador incluye todos los procesos de alto nivel necesarios para alcanzar este resultado.</p>

<p><b>Makkar, Gabriel y Tripathi (2008)</b></p>	<p>Llamando a su marco de referencia “Modelo de Valor de Co-creación de Servicios”, estos investigadores ilustran los componentes necesarios dentro de la industria de servicios de educación superior con la necesidad de co-crear valor. Su perspectiva es que “Cuando el valor se crea en conjunto, implica que tanto los proveedores de servicios como los usuarios están involucrados”. Muchos investigadores creen que la industria de servicios, específicamente las instituciones educativas, deben desarrollar su propia CV.</p>
<p><b>Pathak y Pathak (2010)</b></p>	<p>Propusieron una cadena de valor reconstruida en la educación superior en vista de los cambios de paradigma. El modelo capta la importancia creciente de los servicios de apoyo, la tendencia emergente de la enseñanza y el aprendizaje (en gran parte independiente de la presencia física, es decir, la reducción del nivel de contacto), la tecnología como un facilitador, así como un creador de la ventaja de costos y mayor eficiencia; y la formalización de los servicios de <i>marketing</i> y <i>ventas</i>. Proponen una cadena de valor reconfigurada en la educación superior en vista de los cambios de paradigma.</p>
<p><b>El modelo de Khaled Abed Hutaibat (2011)</b></p>	<p>Este modelo identifica tres áreas: percepción de la actualidad académica como contexto, e investigación y enseñanza como actividades. La percepción de la actualidad académica comprende la competitividad del mundo académico, en referencia a temas como la estrechez de los fondos financieros, la tensión constante entre la investigación y la enseñanza (como parte del contexto educativo general) y las dificultades de adquisición y retención de personal en las materias.</p>

Los diferentes modelos de cadena de valor para la gestión del conocimiento encontrados muestran que en su mayoría son muy lineales y aplicados de manera muy genérica, según el modelo de CV de Porter; así lo determina Makasi (2015, p. 30):

El modelo genérico de CV de Porter requiere actividades de una organización a fin de separarse en componentes discretos para el análisis de CV. Las tendencias recientes en la educación superior hacen que tal segregación sea posible, ya que las IES aparentemente bajo una intensa presión para crear valor y concentrar sus esfuerzos y sus escasos recursos en actividades elevan el valor para sus respectivos clientes y partes interesadas.

Esta investigación determinó una visión holística de la CV en la GC hacia la innovación con miras en la Industria 4.0, la que requerirá una mano de obra más calificada y que cambiará la manera de ver y gestionar el conocimiento con la ayuda de la inteligencia artificial, lo que conlleva hacia una nueva generación de docentes e investigadores con habilidades digitales. Lo anteriormente expuesto es relevante según Sun (2018, p. 66), quien expresa: "La educación en inteligencia artificial ha recibido cada vez más atención en los últimos años, no solo en las universidades, sino también en las escuelas de formación profesional e incluso en las escuelas secundarias y primarias".

La CV se integra con otras cadenas de valor de muchas formas y modelos, como lo expresa Romero (2006, p. 14): "Las cadenas se entrecruzan y relacionan y por lo tanto se pueden ampliar o restringir según el objetivo propuesto". Aún más, Sison y Pablo (2000, p. 1) expresan: "Se examina la cadena de valor de una institución de educación superior, como una universidad, y describe cómo se diseña un sistema integrado para reflejar y respaldar los procesos de la cadena de valor".

En consecuencia, de la búsqueda de la integración, de los análisis y pesquisas de los documentos, artículos y libros se estructura una CV tridimensional, la cual se referencia de ahora en adelante Cadena de Valor de 3 dimensiones (CV-3D), la cual queda estructurada en un

campo tridimensional y que cada vector representa una de las funciones sustantivas. Ver la Figura 2:

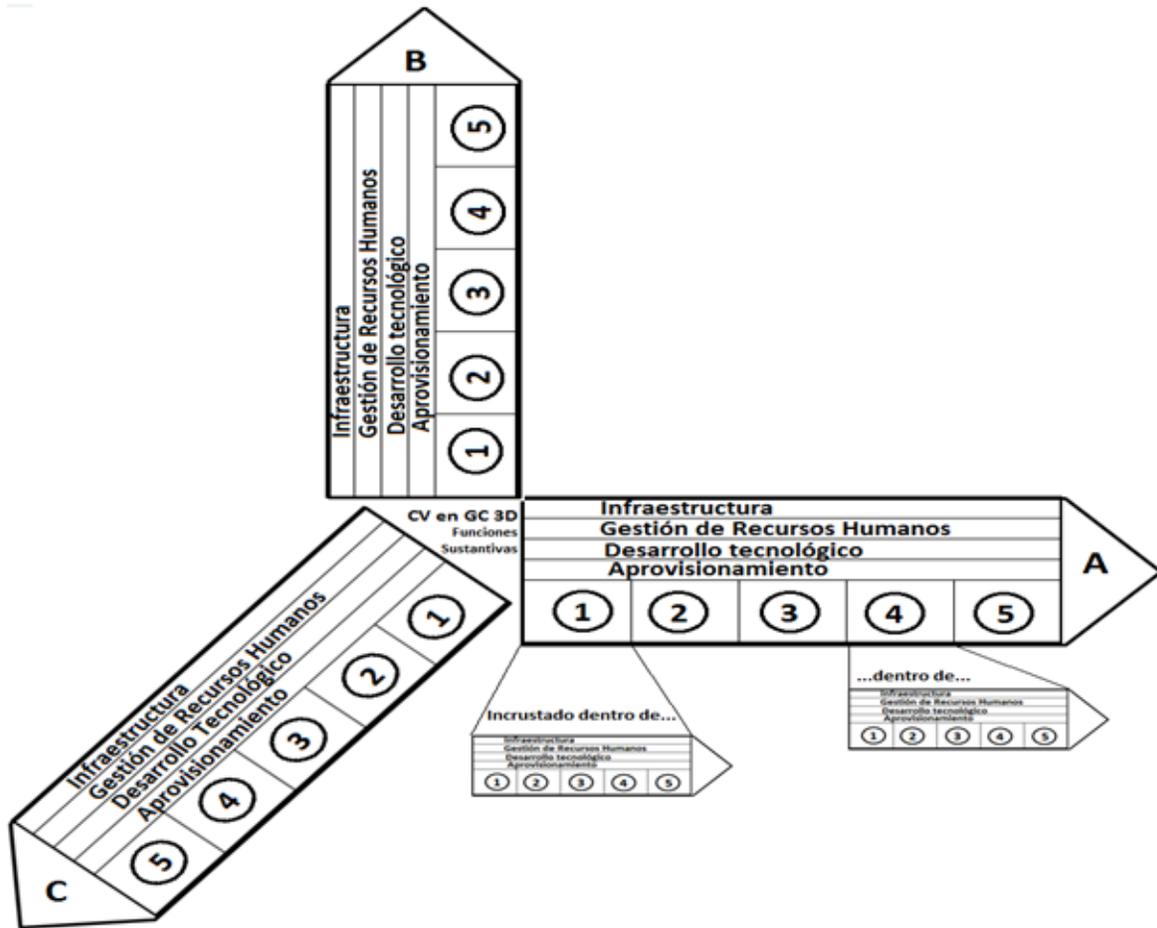


Figura 2. CV de GC en tercera dimensión (3D). Desarrollo Tecnológico  
Elaboración propia.

El siguiente gráfico dará una mayor claridad a la Figura 2, mostrando los nombres de cada numeración y letras de la CV 3D:

Eslabones de la cadena de valor.					
Funciones sustantivas					
(A) Docencia	Datos	Información	Conocimiento (explícito/tácito)	Gestión del conocimiento	Capacidad de la organización
(B) Proyección Social	Demandas y actividades (selección)	Servicios técnicos y profesionales	Asesoría, evaluación, consultoría	Web UNAC Virtual, eventos	Divulgación de Proyección Social
(C) Investigación	Selección y admisiones de proyectos	Producción conocimiento	Gestión de proyectos Elaboración Ejecución Validación	Divulgación e impacto Aporte al capital científico	Medición y seguimiento

Para cada una de las funciones sustantivas es una CV, y se tienen dentro de cada eslabón información y datos que involucran diferentes tipos de indicadores y escalas de medidas, para lo cual se pueden combinar los eslabones y también diferentes disciplinas; Murcia (2003, p. 35) enfatiza lo siguiente: "La elaboración de estos indicadores es un proceso complejo vinculado de forma estrecha a la estrategia y al modelo de gestión empresarial adoptados por cada organización." Agrega en el tema del CI sobre el estudio de las escalas de medida, los procesos de evaluación y la construcción de indicadores que han sido y seguirán siendo objeto de análisis que informen factores clave de impactos positivos; como propone Flores (2011, p. 382), estos indicadores "Deben informar de los factores clave de éxito de la Universidad (entendidos como los elementos que las Universidades son capaces de controlar y desarrollar con éxito para lograr

sus objetivos) y de su evolución, en función de las distintas perspectivas”.

Para diseñar la CV para una facultad o para toda una universidad es distinta la elaboración o estructuración de los indicadores por las propuestas de valor que se genera en los procesos coyunturales de las IES; aún más, está muy relacionado con la propuesta misional de cada IES y los cambios que se proponen en la revolución industrial o la I 4.0, lo cual hace que la CV se esté actualizando.

## Discusión

La Figura 1 ilustra que se pueden realizar diferentes modelos de CV utilizando distintas herramientas gerenciales con diversas combinaciones para obtener los indicadores más pertinentes en la medición de la GC, y sobre las bases de las ideas expuestas por Naranjo et al. (2013, p. 39) se menciona que debido a “la diversidad de modelos y enfoques sobre el capital intelectual, existe un conjunto de indicadores ampliamente aceptado, que puede ser utilizado por la gerencia para su identificación y medición como insumo para mejorar la gestión de sus activos intangibles”.

La elaboración de la combinación de herramientas gerenciales genera un constructo tridimensional en estas herramientas para diseñar la CV en la GC, en la cual se permite ver la CV de manera holística y que la parte más interesante está en el trabajo mancomunado con aplicaciones que se construyan con los algoritmos de los diseñadores que propongan los ingenieros de sistemas.

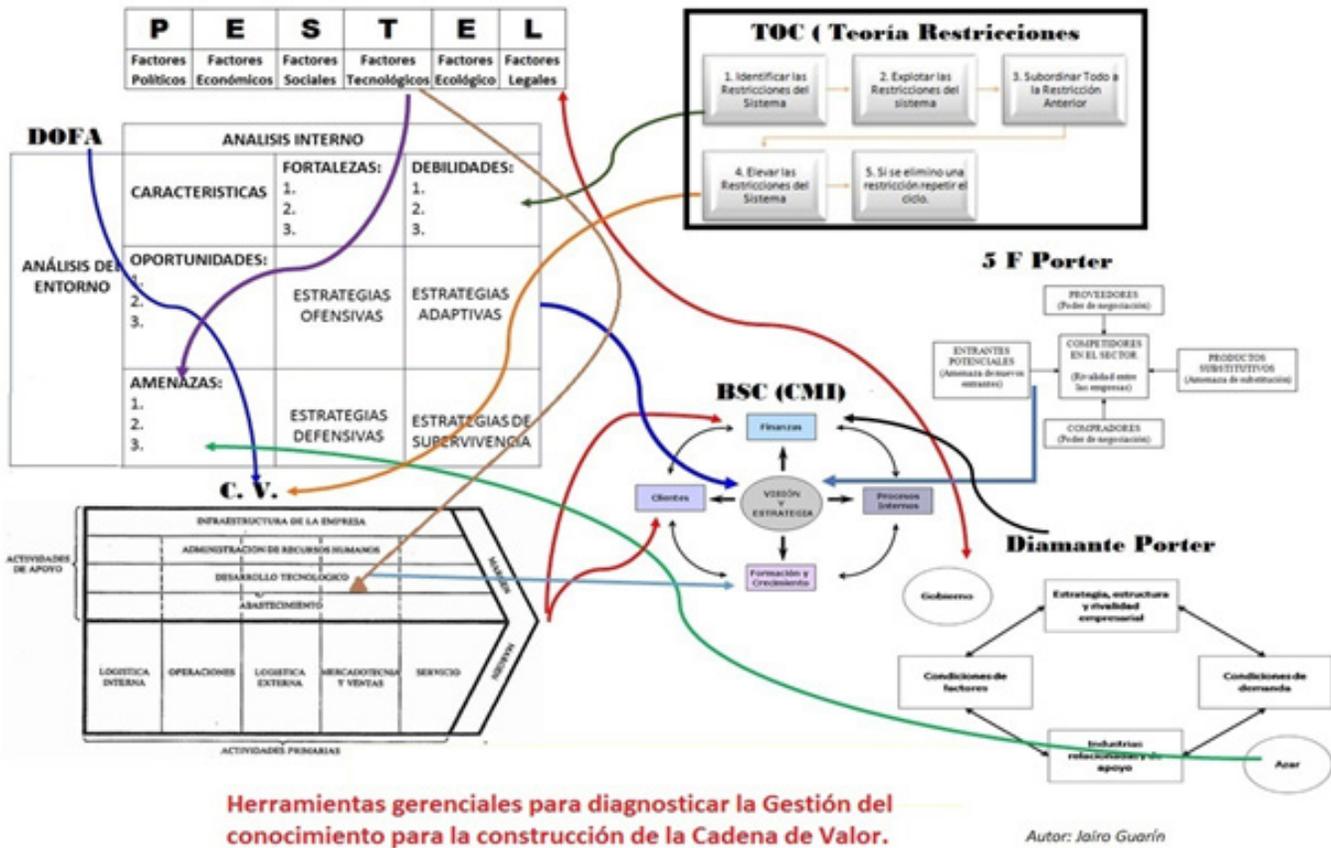


Figura 3. Herramientas gerenciales para diagnosticar la GC para la construcción de la CV. Diseño elaborado por los autores.

## Conclusiones

El diseño propuesto de cadena de valor para la gestión del conocimiento desde las funciones sustantivas de las IES se sustenta en tres dimensiones, proponiendo una sinergia para obtener mejores resultados en la estructuración de las escalas de medida para los indicadores de gestión.

Contar con este modelo para la gestión del conocimiento generará una herramienta gerencial que permite diseñar estrategias para el

mejoramiento y obtener mejores resultados en lo que se refiere a la alta acreditación. Existen muchos modelos, pero cada institución u organización debe de adaptarlo a sus fortalezas y oportunidades que tiene y, por otra parte, eliminar las restricciones o cuellos de botella.

Para implementar este modelo de CV 3D se deben tener unos indicadores, los cuales no constituirán una propuesta única, sino que debe ser estructurada de acuerdo con la filosofía que tenga la institución y estar alineada a las estrategias misionales de cada organización con sus objetivos.

Este modelo de CV 3D se presta para estructurarlo con muchas herramientas gerenciales, lo que conlleva a que sea único para cada facultad o universidad, y luego integrarlos con los demás eslabones de la CV principal.

Los indicadores de la CV tendrán un uso en la medición de resultados obtenidos mediante la aplicación de un diagnóstico en las funciones sustantivas del conocimiento con instrumentos o herramientas de una investigación, ya sea cualitativa, cuantitativa o mixta, lo que resultará en unos datos para transformar esta información en conocimiento para así exponerlo y tener un mejoramiento continuo, medible y comparativo entre periodos de tiempo. La aplicabilidad de este modelo de CV debe contar con la estructuración y diseño de instrumentos, de acuerdo con los lineamientos filosóficos y misionales de la institución educativa; por lo tanto, se proporcionarán para futuras investigaciones los diferentes modelos de CV que sean pertinentes en la GC en las funciones sustantivas; además, se propone investigar cómo se encaja a las diferentes CV del entorno de las otras IES (ya sean instituciones de educación superior privadas y públicas como también entes gubernamentales a nivel nacional y mundial).

Se deben implementar diferentes modelos que ayuden a analizar las restricciones (las cuales deben ser eliminadas) y cerrar las brechas que impiden una buena gestión del conocimiento en sus funciones sustantivas, los cuales, si interactúan con las diferentes áreas y disciplinas, podrían generar un mayor impacto de gestión del conocimiento en las partes interesadas.

Es imperativo crear un cambio estratégico por medio de la CV en la GC y solo es posible con los análisis de las actividades y procesos, de acuerdo con el modelo de Porter y, por tanto, la cadena de valor consiste en todo lo que hace la contribución a los principales productos corporativos y eliminando a aquello que no genera o reduce valor a las funciones sustantivas de las IES.

## Bibliografía

- Alarcón, M.; Álvarez, S.; Gayes, J.; García, J. & Pérez, O. (2012). Estudio y análisis del capital intelectual como herramienta de gestión para la toma de decisiones. *Revista del Instituto Internacional de Costos*. 10, 49-65. [http://www.revistaaiic.org/articulos/num10/articulo3\\_esp.pdf](http://www.revistaaiic.org/articulos/num10/articulo3_esp.pdf)
- Álvarez, E. (2016). La cultura de la investigación en las instituciones de educación superior IES. *Revista Teckne*, 9(1).
- Arellano, M. (2015). Gestión del conocimiento como estrategia para lograr ventajas competitivas en las organizaciones petroleras. *Revista Orbis*, 30, 31-47. <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/65>
- Armino, J. (2013). Una cadena de valor del conocimiento para la gestión del conocimiento. *Telecom Escuela de Negocios, Departamento de Ciencias Sociales*. 9, 1-13.
- Bueno, E.; Plaz, R. & Albert, J. (2007). Modelo de gobierno del conocimiento y su aplicación en las OTRIS dos casos de implantación. *Revista Economía Industrial*, 366, 97-112.
- Dorri, M.; Yarmohammadian, M. and Ali Nadi, M. (2012). A review on value chain in Higher Education. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 46, 3842-3846. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018939?via%3Dihub>
- Flores, C. & Montejano G. (2011). Modelo para Evaluar la Gestión del Capital Intelectual en la investigación Universitaria. 4to. Simposio Internacional de Investigación "La Investigación en la Universidad.

Experiencias Innova-doras en la Investigación Aplicada". San Salvador de Jujuy - Argentina, pp. 373 a 384.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Hutaibat, K. (2011). Value chain for strategic management accounting in Higher Education. *International Journal of Business and Management*, 6(11), 206-218. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/view/10594>

León, M. y Ponjuan, G. (2011). Propuesta de un modelo de medición para los procesos de la gestión del conocimiento en organizaciones de información. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 87-103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/9499>

Makasi, A. and Govender, K. (2015). Evaluación en la cadena de valor en la educación superior. Establecimiento de la agenda de desarrollo para África. *Revista Europea de Negocios y Ciencias Sociales*, 4(02), 30-43.

Makkar, U., Gabriel, E., & Tripathi, S. K. (2008). Value chain for higher education sector case studies of India and Tanzania. *Journal of Services Research*, 8, 183-200. <https://www.semanticscholar.org/paper/Value-Chain-for-Higher-Education-Sector-Case-of-and-Makkar-Gabriel/2807ed71d12778660ed2a8e14ace612107b8383e>

Murcia, C. (2003). Metodología para la elaboración de indicadores de capital intelectual. Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (CIC). 1-93.

Naranjo, C. & Chu, M. (2015). Medición del capital estructural de la organización: una investigación en el contexto de la Universidad

Autónoma de Manizales. *Universidad & Empresa*, 17(29), 111-130.

- Naranjo, C.; Rubio, J., Salazar, L.; Robledo, A. y Duque, J. (2013). Indicadores de capital intelectual. *Memorias*, 11(19), 39-51. <https://www.semanticscholar.org/paper/Indicadores-de-capital-intelectual-Naranjo-Herrera-Rubio-Jaramillo/7e348025883f8545da91151aa1fb40cf710cff27>
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México, D. F.: Oxford University Press. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711658012.pdf>
- Padilla, R. y Pérez N. (2016). *Manual de la cadena de valor*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40662/1/S1601085\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40662/1/S1601085_es.pdf)
- Pathak, V. and Pathak, K. (2010). Reconfiguring the higher education value chain. *Management in Education*, 24(4), 166-171. [https://www.researchgate.net/publication/258171157\\_Reconfiguring\\_the\\_higher\\_education\\_value\\_chain](https://www.researchgate.net/publication/258171157_Reconfiguring_the_higher_education_value_chain)
- Rathee, R. and Rajain, P. (2013). Service value chain models in Higher Education. *International Journal of Emerging*, 2(7): 1-6. <https://www.semanticscholar.org/paper/Service-Value-Chain-Models-in-Higher-Education-Rathee-Rajain/9f9edd05222aee5965f77728aaf06e3b7c0ee205>
- Romero, W. (2006). *Cadenas de valor: una aproximación conceptual y metodológica para su estudio*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, 1-26.

- Sison, R. and Pablo, Z. (2000). Value chain framework and support system for Higher Education. Proceedings of the Philippine Computing Science Congress, 1-6. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.21.8746>
- Sun, Z. (2018). Case study on AI graduates in China. Artificial intelligence: How knowledge is created, transferred and used. 1-92.
- Van der Merwe, A. & Cronje, J. (2004). The educational value chain as a modelling tool in re-engineering efforts. Proceedings of the 2004 International Symposium on Information and Communication Technologies, ACM International Conference Proceeding Series. 90(1), 122-127. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1071509.1>
- Vásquez, F. (2010). Modelo de gestión del conocimiento para medir la capacidad productiva en grupos de investigación Ciencia, Docencia y Tecnología. XXI(41), 101-125. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14515335005.pdf>
- Zabaleta de Armas, M.; Brito, L.; Garzón, M. (2016). Modelo de gestión del conocimiento en el área de TIC para una universidad del Caribe Colombiano. Revista Lasallista de Investigación, 13(2), 136-150. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492016000200014&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492016000200014&script=sci_abstract&tlng=es)

# 4 ESTUDIO CONCEPTUAL SOBRE EDUCACIÓN FINANCIERA EN NIÑOS DE PREESCOLAR\*

## CONCEPTUAL STUDY ON FINANCIAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN

**Emerson López López<sup>1</sup>, Rosa Elvira Hernández Pineda<sup>2</sup>  
Roger Martínez González<sup>3</sup>, Esereli Hernández Joaquín<sup>4</sup>**

### Resumen

La investigación sobre educación financiera para niños de educación preescolar es escasa. Más todavía lo son las propuestas metodológicas para implementarla en las aulas. Por tal razón, se hizo un estudio teórico basado en los procesos de la investigación documental utilizando la técnica de la cartografía conceptual para analizar el concepto. Para la implementación metodológica de la formación en educación financiera,

\* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Formación de investigadores en educación superior"

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación (UM); Maestría en Pedagogía (UNAM); Doctorando en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CIFE-México), Profesor Investigador en Pregrado y Posgrado, Universidad Linda Vista, Chiapas, México. emerson.lopez@ulv.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6149-7856>

<sup>2</sup> Licenciada en Administración de Empresas y Emprendimiento, Universidad Linda Vista, Chiapas, México. rosa.hernandez@ulv.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7561-6462>

<sup>3</sup> Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas, Universidad Linda Vista, Chiapas, México. roger.martinez@ulv.edu.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4703-5847>

<sup>4</sup> Licenciada en Contaduría Pública y Finanzas, Universidad Linda Vista, Chiapas, México. esereli.hernandez@ulv.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7216-9401>

se aplicó la que sugiere la socioformación. Como principales resultados se destaca el hecho de que no se encontraron investigaciones sobre este nivel educativo; la definición usual es la que propone la OCDE; se la puede categorizar dentro de la teoría educativa y sociológica; se caracteriza por conocimientos, comportamientos y actitudes financieras, guardando relación con los sistemas y organismos financieros existentes; entre otras, puede clasificársela por niveles educativos porque en ellos es donde se imparte dicha educación en varios países; su vinculación se hizo en este estudio con las diversas actividades que la promueven; la metodología usada con el enfoque socioformativo genera resultados positivos en los escolares tal y como se ejemplifica, por lo que se recomienda su aplicación.

**Palabras clave** : Cartografía conceptual, educación financiera, educación preescolar, metodología de la investigación, socioformación.

## Abstract

Research on financial education for preschool children is scarce. Moreover, they are the methodological proposals to implement it in the classrooms. For this reason, a theoretical study was made based on the processes of documentary research using the technique of conceptual cartography to analyze the concept. For the methodological implementation of financial education training, the one suggested by socioformation was applied. The main results are the fact that no research was found at this educational level; the usual definition is the one proposed by the OCDE; it can be categorized within educational and sociological theory; it is characterized by financial knowledge, behavior and attitudes, in relation to existing financial systems and organizations; among others, it can be classified by educational levels because they are where such education is taught in various countries; and its link was made in this study with the various activities that promote it; the methodology used with the

socioformative approach generates positive results in schoolchildren as exemplified, so its application is recommended.

**Key words:** Conceptual cartography, financial education, preschool education, research methodology, socioformation.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, en un 71% de su población, Noruega, Dinamarca y Suecia son los países con mayor educación financiera, seguido de Israel y Canadá, en un 68%, deduciéndose que son bajos los niveles de esta educación en el resto de los habitantes del planeta. Y de acuerdo con el género, las mujeres, los jóvenes de ambos sexos y los niños son quienes tienen más bajo nivel de educación financiera (Klapper y cols., 2015). Aunque en el listado anterior no aparece Estados Unidos, ellos han venido educando financieramente, por ser de vital importancia, desde los años 1950 del siglo pasado, a través de los currículos escolares (Cordero y Pedraja, 2018). Y es que, según los estudiosos, en cualquier organización existe falta de cultura financiera (Bravo-Geney, 2018), a pesar de que la educación financiera debe ser una habilidad básica para vivir, porque contribuye a un mayor bienestar personal y social, crecimiento económico y al logro de economías más resilientes (INCyTU, 2018).

## DESAROLLO

## ANTECEDENTES

Aunque la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), afirma que en la mayoría de los países de Latinoamérica han existido avances en materia económica, todavía sigue siendo alto el

índice de pobreza y exclusión financiera, haciéndose necesario enseñar a la población a administrar sus finanzas y a aprovechar los beneficios que les otorgan los mercados financieros (García y cols., 2013). Por ejemplo, en los países participantes en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (OECD-PISA, 2015), el 22% de los menores de 15 años, resultaron con puntajes debajo del nivel básico en educación financiera.

A pesar de que México es uno de los países latinoamericanos que, comparado con otros de la región, posee una aceptable capacitación en este tema, solo el 32% de los adultos tiene conocimientos básicos en la materia (INCyTU, 2018), y entre la primera y tercera Encuesta Nacional de Inclusión Financiera realizada (INEGI-CNBVa, b, 2015, 2018), 14.6 millones de ellos adquirieron por lo menos un producto financiero. Pero, los Estados que sobresalen son Chiapas, Guerrero y Oaxaca, por tener la más baja educación financiera comparada con el resto del país; siendo Chiapas el que menos cuentas de ahorro para el retiro posee (Escalera-Chávez, Tejada-Peña y García-Santillán, 2017) y los niños que lo habitan son los más vulnerables y menos favorecidos por las instituciones financieras (Arcos-Medina y cols., 2016).

No obstante, el 66.2% de la población adulta que participó en la primera encuesta mencionada (CONDUSEF, 2019), afirmó que la educación para el ahorro la recibieron de sus padres, lo que hace pensar que es en la niñez donde se ejerce el mayor impacto porque aprenden observando las decisiones y acciones de sus padres al comprar, vender, ahorrar y acceder al banco (Cruz-Barba, 2018), por lo que se hace imperativa la presencia de dicha educación en los currículos preescolares, porque reporta reducción de costos de capacitación por tenerlos cautivos para dicho aprendizaje; son además, dúctiles en la formación de los hábitos y comportamientos financieros presentes, de mediano y largo plazos (Frisancho, 2019), propiciando la mejora del nivel de vida, de riqueza y sostenibilidad mediante la planificación financiera (Vargas-Hernández y

Méndez-Zamora, 2018).

Pero, ¿qué es la educación financiera? Aunque ha sido conceptualizada de maneras diferentes (Autoridad de Servicios Financieros del Reino Unido, 2008; Comisión de Educación Financiera de Estados Unidos, 2011; Rankia Pro, 2019), en este estudio se opta por considerarla como “el proceso mediante el cual los usuarios comprenden mejor los productos y riesgos financieros, desarrollando habilidades para tomar decisiones mejor informadas con los riesgos que estas acarrearán” (OECD, 2005, p. 13). Por lo anterior, se establecen como objetivos del presente estudio los siguientes: a) Realizar una investigación documental para precisar el término de educación financiera en niños de preescolar, b) puntualizar las características de la educación financiera en dicho nivel educativo, y c) identificar los elementos de la metodología para fomentar la educación financiera en los niños de preescolar.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

El presente estudio es el primero, de una serie de investigaciones sobre educación financiera en diferentes niveles de educación escolarizada. Por ser de tipo documental, revisa textos de diferente naturaleza para buscar una respuesta determinada a partir de la indagación de los mismos mediante: a) la identificación del problema, b) buscando fuentes primarias y secundarias, c) clasificando y jerarquizándolas, d) analizando e interpretándolas, y d) redactando y publicando los resultados (Baena, 2014). El análisis de los documentos se apoyó en la técnica de la cartografía conceptual (Tobón, 2013), cuya finalidad es gestionar la información y construir el conocimiento en relación a un término, estructurándola mediante ocho ejes que desglosan analíticamente el concepto hasta alcanzar un panorama completo del mismo (León, 2019) (Tabla 1).

Tabla 1  
*Ejes de la cartografía conceptual*

Eje	Ideas centrales
Noción	Buscar la etimología y definiciones de educación financiera aplicable en niños de preescolar.
Categorización	Generalizar el concepto de educación financiera en clases o categorías.
Caracterización	Identificar y describir las características centrales de la educación financiera en niños de preescolar.
Diferenciación	Diferenciar los elementos de la educación financiera en preescolares, de otros conceptos relacionados con ella.
División	Clasificar las diferentes divisiones del concepto educación financiera en niños de preescolar.
Vinculación	Relacionar el concepto de educación financiera en preescolares con otras teorías o enfoques.
Metodología	Describir los elementos principales de la metodología para aplicar los principios de la educación financiera en la educación de los preescolares.
Ejemplificación	Describir un ejemplo la aplicación de la metodología de la educación financiera en los preescolares en un contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

### **Criterios de inclusión y exclusión de documentos**

Para realizar el análisis minucioso del concepto, se incluyeron artículos científicos, manuales de instituciones u organismos reconocidos en el área, libros de editoriales de prestigio, páginas web especializadas en el tema, publicadas en los últimos 10 años (2009-2019), o de mayor antigüedad, en caso de que la conceptualización no fuera lo suficientemente concisa. Se buscaron mediante los buscadores Google, Google Académico, Google Libros y Yahoo; bases de datos de revistas científicas como Redalyc, Scielo y ScienceDirect. Las de las editoriales Springer, Emerald, Taylor and Francis y Elsevier. Se excluyeron artículos de divulgación, tesis, libros de

divulgación o de dudosa procedencia, bajo el término *educación financiera en preescolar, educación financiera, y financial education*. Posteriormente, se clasificaron los documentos de la siguiente manera (Tabla 2).

Tabla 2

*Clasificación de los documentos seleccionados*

Documentos	
Artículos teóricos	55
Artículos empíricos	65
Libros	19
Documentos oficiales	43
Capítulos de libro	2
Diccionarios	2
Manuales	50
Página web	6
Total	242

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

### Noción de educación financiera

A continuación, los hallazgos principales en torno a la educación financiera, con base en el orden de los ejes cartográficos anteriores. Etimológicamente, se encontró que la palabra educación se deriva de "educar", y este del latín *educare*. Está compuesto del sufijo "ción", que indica efecto, hecho o acción de; también procede del latín *educatĭo* (Corominas, 2017). La otra palabra esencial para este estudio es "finanzas". Algunos la

derivan de la palabra inglesa *fine*, que significa “pago de contribución”, mientras que otros lo hacen de la palabra alemana *finden*, que quiere decir “encontrar” (Martner, 1941). También se afirma que procede del latín *finatio*, que significa “pago” (Guevara, 2009). Al unir ambos conceptos, puede decirse que educación financiera significa formar intencionalmente a alguien con respecto a actividades de transacciones mediante el dinero.

Siendo que el concepto ha evolucionado, en la actualidad existen diversas definiciones, pero la más usada es la que la considera como el “proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar” (OCDE, 2005, p. 13). Para la Autoridad de Servicios Financieros del Reino Unido (2019), es “la capacidad para administrar el dinero, dar seguimiento a las finanzas, planear para el futuro, elegir productos financieros e informar sobre asuntos financieros” (p.1); mientras que otra definición, la concibe como “el conjunto de acciones necesarias para que la población adquiera aptitudes, habilidades y conocimientos que le permitan administrar y planear sus finanzas personales, así como usar de manera óptima los productos y servicios que ofrece el sistema financiero en beneficio de sus intereses personales, familiares, laborales, profesionales y de su negocio” (CEF, s.f., p. 4).

## **Categorización de la educación financiera**

El siguiente hallazgo refiere que la educación financiera pertenece a dos amplias categorías teóricas como la educación y la economía. Dícese de la educación, porque desde la sociología, esta es concebida como el proceso que pretende preparar a las jóvenes generaciones para que reemplacen a las adultas que por naturalidad se retiran progresivamente de sus funciones sociales incluyendo las de naturaleza financiera. Y

desde la economía, porque este campo del saber estudia la producción, distribución y consumo de la riqueza (como el dinero), así como de los bienes y servicios, entre los miembros de una sociedad para satisfacer necesidades de consumo (Astudillo-Moya, 2012).

### **Caracterización de la educación financiera**

En tercer lugar, se identificó que la educación financiera posee básicamente tres dimensiones inherentes que la caracterizan: a) poseer conocimientos financieros con los cuales se busca comprender correctamente los conceptos financieros; los atributos de los productos y servicios financieros disponibles, así como sus beneficios, obligaciones, riesgos, y la adecuada aplicación de los mismos; b) los comportamientos y actitudes financieras, que se refieren a las políticas y acciones que promuevan la creación de hábitos financieros apropiados, así como el aprovechamiento de las ventajas del sistema financiero que lleve a lograr una cultura de planeación financiera y prevención de riesgos; y c) la relación con el sistema financiero y las instituciones para crear una relación respetuosa entre el usuario y las instituciones financieras, cimentada en la confianza de los mecanismos de protección al consumidor de servicios financieros otorgados por el marco legal vigente (CEF, s.f.).

Además, se identificaron como características pertinentes, la conveniencia de abordar con los niños prescolares, temas tan elementales como el origen del dinero, su uso, el ahorro, inversiones inteligentes y metas financieras, entre otros temas (González Ibarquén y Aguirre Quezada, 2018; Junyent y Serrano, 2017), todos ellos a manera de juegos, cuentos orales e imágenes dinámicas, por carecer todavía los pequeños estudiantes de conceptos abstractos como la lectoescritura y la concepción numérica.

### **Diferenciación de la educación financiera**

Otro de los hallazgos fue que la educación financiera se diferencia de la cultura financiera, en el sentido de que la primera, se refiere a la capacitación y apropiación de los conocimientos financieros que se van obteniendo a lo largo del tiempo para poseer una finanza sana, mientras que la cultura financiera es la interiorización y práctica habitual de los principios, conocimientos y habilidades financieras que conducen a una correcta administración de los ingresos, egresos y administración óptima de los productos y servicios financieros para gozar de mejor calidad de vida (Fincomun, 2014; Lara, 2014).

### **Clasificación de la educación financiera**

Por otra parte, aunque se encontraron distintas maneras de clasificar la educación financiera, en este estudio se la clasificó de acuerdo con los niveles educativos en los que se imparte: a) educación financiera para niños preescolares; dentro de este nivel, son bastante escasos los países que lo otorgan (UNICEF, 2019); educación financiera para estudiantes de primaria (Cruz-Barba, 2018) y secundaria, en los cuales son más los países que lo ofrecen comparado con el nivel anterior (Frisancho, 2019); mientras que para los alumnos de educación media superior (Fernández-Larragueta, 2019) y superior (Gutiérrez-Andrade y Delgadillo-Sánchez, 2018), el interés y la formación en esta clase de educación son bastante abundantes, especialmente en la última, educación universitaria.

### **Vinculación de la educación financiera**

También se encontró que la educación financiera se vincula con diversos programas y organismos que la promueven en los diversos países. En este trabajo, se la vincula con tres actividades mexicanas enfocada para todas las edades incluyendo a niños de preescolar: a) la Semana Nacional de Educación Financiera (CONDUSEF, 2019); b) el

Premio Educación Financiera Banamex, que fomenta la cultura financiera y económica mediante materiales innovadores, y c) los Encuentros de Educación Financiera realizados anualmente, en los que se comparten experiencias, ideas y hechos relacionados con esta clase de formación educativa (BANAMEX, 2019).

### **Metodología de la educación financiera en niños preescolares**

Al buscar metodologías para ilustrar la formación en educación financiera en los preescolares, no se encontró alguna que estuviera elaborada debidamente sistematizada. Más bien, se encontraron libros y manuales que educan financieramente a los niños de edades de preescolar, pero no enfocados propiamente a desarrollar los cursos como parte de los currículos intencionados de las instituciones. Por tal razón, se decidió aplicar la metodología que se usa para la formación de investigadores, que está sustentada en la socioformación. Esta es un enfoque educativo latinoamericano que se ha venido desarrollando con eficacia porque en su aplicación, considera el contexto de los aprendices; se apropia de los principios del pensamiento complejo, el pensamiento sistémico y el uso de las TIC (López-López y Tobón, 2019) y que consta de las siguientes fases (Tabla 3).

Tabla 3

*Metodología para educar financieramente*

Fases	Descripción
1. Visión compartida. El instructor comparte con los niños el plan educativo general para enseñarles educación financiera.	El proceso educativo se realiza de diferentes maneras (Arcos y cols., 2015), porque la diversidad individual de los niños está presente en el aula, ya que cada uno tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios (Defensoría del Pueblo, 2007).

2. Diagnóstico. Se trata de evaluar lo que saben respecto a educación financiera, para que mediante el curso se llenen los vacíos de aprendizaje.
- Los resultados del diagnóstico guían el diseño de los contenidos temáticos que satisfarán las necesidades de aprendizaje (Huchín y cols., 2011).
3. Co-creación del conocimiento. Se establecen los temas, procedimientos para enseñar y aprender los conceptos de educación financiera con el apoyo de recursos didácticos.
- Cuando se facilita el aprendizaje, es importante establecer los objetivos y contenidos por desarrollar, basados en la cooperación, la interacción y la participación, porque facilitan la construcción social del conocimiento (Quinquer, 2004).
4. Metodología. Se elaboran los medios y procedimientos que se utilizarán para educar en finanzas, incluyendo evaluación de lo aprendido.
- El educador preescolar, por sus apropiaciones científicas y profesionales que posee, es el experto en diseñar materiales para proponer cursos o talleres sobre educación financiera (Robledo-Castro y cols., 2018).
5. Aplicación colaborativa. Todo el proceso de aprendizaje se realiza mediante la intervención de diversos recursos y la colaboración entre pares de alumnos, asesorados por el educador financiero.
- Los talleres, las cápsulas informativas, el uso de videos, historietas y boletines con información, entre otros medios, son potentes estrategias de aprendizaje en la educación financiera (Amezcuca-García y cols., 2014), buscando aprovechar la creatividad para desarrollar conocimientos propios en los diversos momentos de aprendizaje (Jaramillo y Simbaña, 2014).
6. Metacognición. El aprendizaje lo valoran el instructor y el alumno, con el apoyo de sus pares para que aquel autorregule su conocimiento.
- Para evaluar los conocimientos y habilidades aprendidas, identificar vacíos existentes, así como las fortalezas y debilidades de aprendizaje, se invita al aprendiz a comprometerse y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Valenzuela, 2019)
7. Socialización. Se comparte con la comunidad interesada en el tema, los hallazgos alcanzados.
- Son bastante escasos los estudios sobre educación financiera en estudiantes preescolares, por lo que existe la imperante necesidad de divulgar los hallazgos (Guerrero y cols., 2018).

---

Fuente: Elaboración propia

## Ejemplificación de la educación financiera

Finalmente, cabe señalar que la metodología anterior se aplicó en ocho niños de preescolar de niveles socioeconómicos bajo y medio, en un colegio de sostenimiento privado. Primero se establecieron los objetivos, se planificaron la temática y los recursos didácticos del curso-taller, se compartió la visión con los niños de lo que se esperaba aprender, se ejecutó y evaluó la metodología junto con los aprendizajes y se obtuvieron resultados alentadores al observar la rapidez con la que aprendían los conceptos financieros, sobresaliendo el interés en seguir aprendiendo el tema del ahorro. En total, se ofrecieron cinco sesiones de 40 minutos diarios.

## CONCLUSIONES

Los objetivos del presente estudio fueron los siguientes: a) realizar una investigación documental para precisar el término educación financiera en niños de preescolar. Al respecto, fue interesante descubrir la inexistencia en la literatura científica de una definición particular que se enfoque en los niños de preescolar. El término genérico encontrado fue educación financiera, sin sesgos por niveles educativos. Razón por la que se hizo necesario basarse en la definición ampliamente aceptada de la OCDE, la cual contiene elementos que la hacen una definición completa y que ya fue señalada en líneas arriba (2005). Lo que también fue altamente notorio son las aplicaciones que sobre educación financiera se hacen en estudiantes de diversos niveles educativos. Conforme va aumentando el nivel de los estudiantes, es mayor el número de investigaciones que se encuentran al respecto (Hauff y cols., 2019; Henning y Johnston-Rodriguez, 2018). Por lo anterior, se concluye que con los niños de preescolar poco o nada se investiga sobre educación financiera; por tal motivo, los autores del presente artículo iniciaron y concluyeron el estudio solamente con las conceptualizaciones generales que se han venido expresando.

Con respecto al objetivo b) puntualizar las características de la educación financiera en niños de preescolar, puede afirmarse que tampoco existen características propias para este nivel educativo. Los conocimientos en materia financiera; los comportamientos y actitudes que el sujeto toma ante las finanzas, los sistemas y las organizaciones financieras, son temas de estudio en todos los niveles educativos y en todas las edades de las personas incluyendo los menores de edad, sean varones y mujeres, o individuos empleados en organizaciones laborales (Hauff y cols., 2019; Henning y Johnston-Rodriguez, 2018). Lo que sí se hace evidente es que los temas financieros que se estudian son los mismos (por ejemplo, el ahorro, gastos inteligentes, inversiones, etc.), pero se enseñan y aprenden con diferentes grados de profundidad o sencillez, de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo de las personas. Un ejemplo palpable es que los niños de preescolar muestran interés por el tema del ahorro, que es vital para todas las edades.

En cuanto al tercer objetivo c) identificar los elementos de la metodología para fomentar la educación financiera en los niños de preescolar, afirmamos por lo dicho en párrafos anteriores, que es lógica la inexistencia de metodologías específicas para fomentar la cultura de la educación en finanzas. Se encuentran libros (González Ibarquén y Aguirre Quezada, 2018; Junyent y Serrano, 2017), manuales (Castro Prasca, Nassis Romero, Ahumada Mercado y Villalba Miranda, 2017), guías (SHCP-CONDUCEF, s.f.), que abordan temas de educación financiera para niños a partir de los tres años, pero no como metodologías, sino como recursos que tratan los temas de modo acertado. Dado este argumento, se procedió a solucionar esta necesidad mediante la aplicación de las siete fases de la metodología de la formación de investigadores (López-López y Tobón, 2019) que, aunque se aplica en adultos, después de adaptarse, se aplicó en los preescolares, obteniendo resultados que desembocaron en aprendizajes significativos para ellos.

Ante el recorrido documental presentado, esta investigación revela como fortaleza, el análisis minucioso con el que se develó el concepto de educación financiera, aunque como tal se dijo, no encontrarse con un enfoque apegado solamente en niños de preescolar. Por otra parte, este trabajo es el primero que se realiza desde el enfoque socioformativo, el cual será seguido por los otros estudios en proceso sobre los niveles de primaria, bachillerato y en estudiantes universitarios. Una limitante del trabajo es que no se encontraron investigaciones sistematizadas sobre educación financiera en el nivel estudiado, por lo que, con base en la experiencia que se desarrolló por los investigadores con estudiantes preescolares, se recomienda continuar aplicando la metodología referida y, con los datos obtenidos, realizar investigaciones socioformativas, e identificar los principales desafíos que se presentan en este grupo poblacional y las estrategias apropiadas para solucionarlos.

Amezcu-García, E. L., Arroyo-Grant, M. G., y Espinosa-Mejía, F. (2014). Contexto de la educación financiera en México. *Ciencia Administrativa*, 21-30.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arcos-Medina, G., Zapata-Martelo, E., y Hernández-Romero, O. (2016). Ahorro infantil: "Chispitas"-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 369-383.
- Astudillo-Moya, M. (2012). *Fundamentos de economía*. México: UNAM-IIE-Probooks.
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Patria.
- BANAMEX. (2019). *Conoce Citibanamex: Premio Banamex de Educación Financiera*. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.banamex.com/es/conoce\\_banamex/eventos/premio\\_educacion\\_financiera.htm](https://www.banamex.com/es/conoce_banamex/eventos/premio_educacion_financiera.htm)
- Bravo-Geney, J. A. (2018). Educación financiera en la generación de valor de las empresas, 13(19), 137-146. Doi: <https://doi.org/10.33304/revin.v13n1-2019012>
- Castro Prasca, L., Nassis Romero, R., Ahumana Mercado, D. y Villalba Miranda, T. (2017). *Manual de educación financiera para niños*. Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Clercq, B. de. (2009). Do our children know anything about money? An exploratory study. *Meditari Accountancy Research*, 17(1), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10222529200900001>
- Cordero, M. y Pedraja, F. (2018). La educación financiera en el contexto internacional. *Cuadernos Económicos de ICE*, 95, 239-257. Doi:

1032796/cice.2018.95.6649

- Corominas, J. (2017). Diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Cruz-Barba, E. (2018). Educación financiera en los niños: una evidencia empírica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-15.
- Defensoría del Pueblo. (2007). Educación inclusiva. Educación para todos: supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Perú: Biblioteca Nacional.
- Escalera-Chávez, M. E., Tejada-Peña, E., y García-Santillán, A. (2017). Uso de los servicios financieros. Estudio empírico en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 581-590.
- Fernández-Larragueta, S., Almagro-Lominchar, J., y Fernández-Sierra, J. (2019). Alfabetización económica y financiera en el contexto escolar: perspectivas y propuestas. *Psychology, Society, y Education*, 11(1), 69-82. Doi 10.25115/psy.e.v10i1.2033
- Financial Literacy and Education Commission. (2011). Promoting financial success in the United States. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.treasury.gov/resource-center/financial-education/Documents/NationalStrategyBook\\_12310%20\(2\).pdf](https://www.treasury.gov/resource-center/financial-education/Documents/NationalStrategyBook_12310%20(2).pdf)
- Financial Service Authority. (2019). Evidence of impact: An overview of financial education evaluation. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <https://www.fca.org.uk/publication/research/fsa-crpr68.pdf>
- Fincomun. (2012). Qué es la cultura financiera. Recuperado el 14 de

abril de 2019, de <http://www.fincomun.com.mx/nosotros/productos.html#inversion>

Frisancho, V. (2019). Educación financiera en la escuela secundaria: evaluación de impacto de finanzas en mi colegio. Perú: Banco Interamericano de Desarrollo.

García, N., Grifoni, J. C., López, D., y Mejía, M. (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD\\_CAF\\_Financial\\_Education\\_Latin\\_AmericaES.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf)

González Ibarquén, J. C. y Aguirre Quezada, P. (2018). El día que Pedro quiso una bicicleta. México: CIDCLI.

Guerrero, R., Villamizar, J. M., y Maestre, M. (2018). Las finanzas personales desde la educación básica en instituciones de Pamplona. *Desarrollo Gerencial*, 10(2), 9-24. Doi: 10.17081/dege.10.2.3180

Guevara, E. (2009). El gran debate: sobre la economía en Cuba. USA: Universidad de Michigan.

Gutiérrez-Andrade, O. W., y Delgadillo-Sánchez, J. A. (2018). La educación financiera en jóvenes universitarios del primer ciclo de pregrado de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Unidad Académica Regional de Cochabamba. *Revista Perspectivas*, 41, 33-72). Recuperado en 17 de diciembre de 2019, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1994-37332018000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332018000100003&lng=es&tlng=es)

Hauff, J. C., Carlander, A., Gärling, T., y Nicolini, G. (2020). Retirement financial behaviour: How important is being financially literate?

Journal of Consumer Policy, online, 1-22. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10603-019-09444-x>

- Henning, M. B., y Johnston-Rodriguez, S. (2018). Evaluating financial literacy curriculum for young adults with special needs: A review of content, universal design for learning, and culturally responsive curriculum principles. *Citizenship, Social and Economic Education*, 17(2), 118-135. Doi: 10.1177/2047173418789593
- Huchín-Flores, L. A., y Javier-Damián, S. (2011). La educación financiera en estudiantes de educación básica. Un diagnóstico comparativo entre escuelas urbanas y rurales. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(25), 11-34.
- INCyTU. (2018). Educación financiera en México. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de [https://www.foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU\\_18-018.pdf](https://www.foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU_18-018.pdf)
- INEGI-CNBV. (2018a). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2015. México: Inclusión Financiera. Libro de tabulados. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <https://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Documents/Encuesta%20Nacional%20de%20IF/ENIF%202015.pdf>
- INEGI-CNBV. (2018b). Encuesta nacional de inclusión financiera 2018. México: Inclusión financiera. Principales hallazgos nacionales y regionales. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414831/Cuadr\\_ptico\\_2018\\_verimpresa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414831/Cuadr_ptico_2018_verimpresa.pdf)
- Jaramillo-Naranjo, L. M., y Simbaña-Gallardo, V. P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313.

- Junyent, M. y Serrano, L. (2017). *Mon y Nedita. Mi primer libro de economía*. España: COMBEL.
- Klapper, L., Lusardi, A., y van Oudheusden, P. (2015). *Financial literacy around the world: Insights from the standard and poor's ratings services global financial literacy survey*. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit\\_Report\\_FINAL-5.11.16.pdf?x53159](https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit_Report_FINAL-5.11.16.pdf?x53159)
- Lara, G. (2014). *La educación y cultura financiera como detonante del crédito productivo*. Recuperado el 14 de abril de 2019, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/98958/11\\_Graciela\\_Lara.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/98958/11_Graciela_Lara.pdf)
- León-Marín, A. S. (2019). *La cartografía conceptual como práctica socioformativa para la resolución del pensamiento complejo en la formación inicial docente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "José Jiménez Borja" de Tacna 2019*. En J. M. Vásquez-Antonio (Ed.), *Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas desde la socioformación*. Perú: Centro Universitario CIFE. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/331305261\\_La\\_Cartografia\\_Conceptual\\_como\\_practica\\_socio\\_formativa\\_para\\_la\\_resolucion\\_del\\_pensamiento\\_complejo\\_en\\_la\\_Formacion\\_inicial\\_docente\\_en\\_el\\_Instituto\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_Pedagogico\\_Publico\\_Jose\\_Jimene](https://www.researchgate.net/publication/331305261_La_Cartografia_Conceptual_como_practica_socio_formativa_para_la_resolucion_del_pensamiento_complejo_en_la_Formacion_inicial_docente_en_el_Instituto_de_Educacion_Superior_Pedagogico_Publico_Jose_Jimene)
- López-López, E., y Tobón, S. (2019). *Formación de investigadores en la educación superior desde el enfoque de la socioformación*. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (Coords.). *Talento, Investigación y Socioformación*, 77-109. USA: Kresearch. Doi: 10.24944/9781945721304

- Martner, D. (1941). Tratado de hacienda pública. V. 3. Curso de Ciencias Económicas. Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Migheli, M., y Coda-Moscarola, F. (2017). Gender differences in financial education: evidence from primary School. *Economist*, 165, 321-347. Doi: 10.1007/s10645-017-9300-0
- OECD. (2005). Improving financial literacy: Analysis of issues and policies. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <https://oecd.org/finance/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>
- OECD-PISA. (2015). Results. Students financial literacy, Volume IV. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iv\\_9789264270282-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iv_9789264270282-en)
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber*, 40, 7-22. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>
- Rankia Pro. (2019). ¿Qué es BANSEFI? ¿Cuáles son sus funciones? Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <https://www.rankia.mx/blog/mejores-certificados-deposito/1879618-que-bansefi-cuales-son-sus-funciones>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., y Nández-Rodríguez, J. J. (2018). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación educador infantil. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, 17(1), 169-191. Doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>

SHCP-CONDUCEF. (s.f.). Guía familiar de educación financiera. México.

Tobón, S. (2013). Evaluación de conceptos académicos con la cartografía conceptual. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://issuu.com/cife/docs/s\\_ntesis\\_de\\_la\\_cartografia\\_concept](https://issuu.com/cife/docs/s_ntesis_de_la_cartografia_concept)

UNICEF. (2019). Un mundo listo para aprender. USA: División de Comunicaciones.

Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui.*, 45, online. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>.

Vargas-Hernández, J. G., y Méndez-Zamora, D. I. (2018). Educación financiera vs programas universitarios, 18(1), 8-9. Doi: 10.30715/\_doxa.v20i2.11875

## 5

**EVALUACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL  
COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO  
DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN\*****Audín Suárez Pérez<sup>1</sup>**

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la aplicación de un modelo para la evaluación de la cultura organizacional, como punto de partida para el desarrollo de la cultura de innovación en una empresa del sector de alimentos de la ciudad de Medellín, reconociendo el papel preponderante de la innovación en la competitividad y sostenibilidad de las organizaciones. El modelo aplicado se configuró con base en la revisión de la literatura sobre los procesos de incorporación de la innovación en la cultura organizacional. Se encontró que los principales elementos que determinan la cultura organizacional son: la estrategia, la estructura, el liderazgo, la comunicación y los mecanismos de apoyo, dando como resultado un comportamiento innovador. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, usando un cuestionario como instrumento para identificar la cultura actual y deseada, y medir el comportamiento innovador, el emprendimiento interno y los determinantes de cultura. En el estudio participó el 89% de los empleados de la empresa, y los resultados mostraron que el tipo de cultura actual es la jerárquica, que

---

\*Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Aplicación de un modelo para el desarrollo de la cultura de innovación en una empresa del sector de alimentos"

<sup>1</sup> Administrador de Empresas, Especialista en Gerencia de las Organizaciones, Magister en Administración de Empresas. Corporación Universitaria Adventista. Email: [asuarez@unac.edu.co](mailto:asuarez@unac.edu.co)

se constituye en sí misma, en una barrera para la innovación. Se pudo establecer que el liderazgo es el generador de cultura que mejor está promoviendo la innovación; sin embargo, es necesario trabajar en los mecanismos de apoyo que motiven la adopción de valores y prácticas relacionadas con la innovación y la creatividad. Los resultados evidencian la existencia de una cultura organizacional en transición hacia la innovación, y señalan las brechas que es necesario cerrar para avanzar en el proceso de transformación de la cultura organizacional.

**Palabras clave:** Cultura organizacional, innovación, cultura de innovación.

## Abstract

This article presents the results of the application of a model as a starting point for the development of the innovation culture in a company in the food sector of the city of Medellín, recognizing the key role of innovation in the competitiveness and sustainability of the organizations. The applied model was configured based on the review of the literature on the processes of incorporation of innovation in the organizational culture. It was found that the main elements that determine the organizational culture are: strategy, structure, leadership, communication and support mechanisms, having as a result, an innovative behavior. The research was carried out under the quantitative approach, using a questionnaire as an instrument to establish the current and desired culture, and to measure innovative behavior, internal entrepreneurship and the determinants of culture. 89% of the company's employees participated in the study, and the results showed that the current type of culture is hierarchical, which is itself a barrier to innovation. It was established that leadership is the culture determinant that is best promoting innovation, however, it is necessary to work on support mechanisms that motivate the adoption of values and practices related to innovation and creativity. The results show the

existence of a culture in transition towards innovation, and indicate the gaps that need to be closed to advance in the process of organizational culture transformation.

**Keywords:** Organizational culture, innovation, innovation culture.

## INTRODUCCIÓN

La innovación no es un tema nuevo, pues desde mediados del siglo XX ha sido reconocida como un elemento importante para el progreso social y económico de los países, y como un factor crucial para el éxito empresarial (Fagerberg, Martin, & Andersen, 2013), especialmente en el largo plazo (Henderson, 2017; Tohidi & Jabbari, 2012). Es señalada además, como el principal motor de crecimiento de las economías desarrolladas, se considera un activo estratégico y fuente de ventaja competitiva sostenible para la organización (Naranjo-Valencia, Jiménez, & Sanz-Valle, 2012; Rodríguez Garay, 2009).

Por la trascendencia de la innovación para el desempeño y desarrollo de las organizaciones, se ha despertado el interés de investigar cómo incorporarla al quehacer organizacional, ya que una organización innovadora es más flexible, tiene más facilidad de adaptación a los cambios y de aprovechamiento de sus capacidades y oportunidades (Naranjo-Valencia, Jiménez-Jiménez, & Sanz-Valle, 2016). A pesar de las bondades de la innovación, la mayoría de las organizaciones en Colombia no logran ser innovadoras, debido entre otros factores, a la escasez de recursos humanos y materiales, al desconocimiento acerca de la gestión de la innovación, y a las ideas equivocadas que se tienen al considerar que unos cuantos individuos creativos, son responsables de la innovación de toda la organización.

## DESARROLLO

La encuesta de desarrollo e innovación tecnológica EDIT<sup>1</sup> (DANE, 2019) en la que participaron 8.062 empresas del sector manufacturero en Colombia, encontró que el 75.4% no son innovadoras, el 20.7% son innovadoras en sentido amplio<sup>2</sup>, y solo el 0,1% son innovadoras en sentido estricto<sup>3</sup>. Las estadísticas para el sector de servicios y comercio son muy similares (DANE, 2018). Así que, a pesar del interés en el estudio de la innovación en el contexto empresarial, todavía hay un largo camino por recorrer, con el fin de lograr elevar el número de empresas innovadoras, pues de acuerdo con las encuestas antes mencionadas, son muy pocas las empresas que se consideran innovadoras en sentido estricto.

Al indagar por estrategias y mecanismos para fomentar la innovación en las organizaciones, se ha encontrado que uno de los factores que más pueden estimularla es la cultura organizacional (Naranjo-Valencia et al., 2012; Hartmann, 2006), ya que mediante la adopción de valores y prácticas relacionados con la innovación y la creatividad, será más factible obtener como resultado, procesos y comportamientos innovadores en toda la organización.

El presente estudio busca aplicar un modelo para evaluar los principales elementos de la cultura organizacional, con el fin de determinar su nivel de desarrollo y aporte a la cultura de innovación, como un primer paso

---

1 Puede acceder a los resultados de la encuesta desde este enlace: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/edit/boletin\\_EDIT\\_manufacturera\\_2017\\_2018.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/edit/boletin_EDIT_manufacturera_2017_2018.pdf)

2 Para el DANE, una empresa innovadora en sentido amplio es aquella que en el período de referencia obtuvo al menos un bien o servicio nuevo o significativamente mejorado en el mercado nacional o un bien o servicio nuevo o mejorado para la empresa, o que implementaron un proceso productivo nuevo o significativamente mejorado para la línea de producción principal o para las líneas de producción complementarias o una forma organizacional o de comercialización nueva.

3 De acuerdo con el DANE, una empresa innovadora en sentido estricto es aquella que en el período de referencia de la encuesta obtuvo al menos un bien o servicio nuevo o significativamente mejorado en el mercado internacional.

dentro del proceso de transformación cultural en una empresa del sector de alimentos en la ciudad de Medellín. Se inicia con la definición de los elementos clave para este estudio como lo son la cultura organizacional, la innovación y la cultura de innovación. Seguidamente, se revisan algunos de los modelos utilizados en investigaciones recientes, cuyo propósito era apoyar la incorporación de la innovación en la cultura organizacional. Finalmente, se configura un modelo con los diferentes elementos que caracterizan la cultura organizacional innovadora, y se analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, buscando comprender la realidad organizacional y avanzar en un plan de mejoramiento y cierre de brechas.

## ANTECEDENTES

### **Cultura organizacional**

La cultura organizacional según lo señalan Ruiz & Naranjo (2012), citando a Ouchi (1981), está compuesta por una “serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y las creencias más arraigadas dentro de la organización” (p. 288). Para Schein (1988), citado por los mismos autores, la cultura se compone de “presunciones básicas inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo”, se consideran válidas y se enseñan a los nuevos miembros como la manera correcta de “percibir, pensar y sentir” los problemas que enfrentan. Para Wieland Fernandini & Zalvidea Penny (2015), la cultura está determinada por cuatro elementos: “tradiciones, rituales, normas grupales y protocolos de reunión”, que “influyen en la capacidad de adaptación del colaborador”. Podríamos decir entonces que la cultura de la organización es importante y valiosa porque determina el comportamiento de sus miembros, y les provee identidad tanto a nivel personal como a nivel corporativo.

La cultura organizacional ha sido abordada desde diversas perspectivas considerando su grado de estabilidad y flexibilidad, y su enfoque interno o externo, según el modelo de Cameron y Quinn, y el modelo de Denison (Cameron & Quinn, 2011; Morente, Ferràs, & Žižlavský, 2018), teniendo en cuenta el grado en que el fenómeno cultural es visible para el observador, según el modelo propuesto por Schein (2010), y considerando los valores culturales, de acuerdo con el modelo de O'Reilly (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2013). La Tabla 1 permite apreciar los principales elementos de cada modelo.

Tabla 1  
*Principales modelos culturales*

<b>Modelo</b>	<b>Enfoque o perspectiva</b>	<b>Tipos de cultura / Elementos</b>
Modelo marco de valores en competencia (Competing Values Framework) de Cameron y Quinn (2011)	Considera la cultura en dos dimensiones: estabilidad (orden y control) vs flexibilidad (dinamismo y discrecionalidad), y la orientación interna (integración y unidad) vs orientación externa (diferenciación y competencia). Divide la cultura en cuatro tipos.	Jerárquica De mercado De clan Adhocrática
Encuesta de Cultura Organizacional de Denison (2001)	Utiliza las dos dimensiones propuestas por Cameron y Quinn, y divide la cultura en cuatro rasgos esenciales, que se corresponden con los tipos de cultura del modelo anterior.	Consistencia Misión Involucramiento Adaptabilidad
Modelo cultural multicapa de Schein (2004)	Su enfoque está en los niveles en los cuales se manifiesta la cultura, considerando el grado en que el fenómeno cultural es visible para el investigador.	Artefactos (visibles) Valores Supuestos (no visibles)

<p>Perfil de Cultura Organizacional de O'Reilly (1991)</p>	<p>Su instrumento se enfoca en medir el ajuste entre los valores del individuo y los de la organización. Estos valores se agrupan en siete dimensiones.</p>	<p>Atención al detalle Orientación a resultados Orientación a las personas Orientación al equipo Agresividad Estabilidad Innovación</p>
--	---	---

Nota: Elaboración propia basado en Morente et al. (2018).

Según Naranjo-Valencia et al. (2012), el modelo más utilizado para el desarrollo de trabajos empíricos relacionados con la cultura de innovación, es el de Cameron y Quinn. Siguiendo este modelo, la cultura que más promueve la innovación en la organización, es la cultura adhocrática, donde se fomentan la creatividad y el trabajo en equipo, se asumen riesgos, el líder es innovador y emprendedor, y no hay relaciones de poder o autoridad centralizadas.

## Innovación

De acuerdo con el Manual de Oslo (OECD/Eurostat, 2018)243000 (0.000002%, la innovación puede significar tanto una actividad como el resultado de la actividad, y la define como “un producto o proceso nuevo o mejorado (o su combinación), que difiere significativamente de los procesos o productos previos, y que han sido puestos a disposición de usuarios potenciales (producto) o puestos en uso por la unidad (proceso)” (p. 60), siendo la “unidad” un término genérico para describir al actor responsable de la innovación. También señala que la implementación es lo que diferencia a la innovación del concepto de invención, debido a que la innovación debe ser implementada, o puesta en uso o debe estar disponible para su uso.

El Manual de Oslo menciona, además, que la innovación puede ser de dos tipos: de producto (bienes o servicios) o de proceso (procesos

de negocio como producción, logística, *marketing*, gerencia, entre otros). El Centro de Innovación y Negocios “Ruta N” de la ciudad de Medellín, define innovación como “Novedad que genera valor en el mercado”<sup>1</sup>, lo cual enfatiza el hecho de que la innovación debe estar disponible para su uso, de otra manera sería solo una invención.

## Cultura de innovación

La cultura de innovación también puede ser referida como “cultura innovadora”, “cultura innovativa”, “clima de innovación”, “capacidad de innovación”, entre otros términos (Danks, 2015). Habiendo definido qué se entiende por innovación, es conveniente determinar lo que es la cultura de innovación en las organizaciones. La Tabla 2 recoge algunas de las principales definiciones del término.

Tabla 2  
*Conceptos de cultura de innovación*

<b>Autores</b>	<b>Concepto de cultura de innovación</b>
Cameron & Quinn (1999)	Las empresas que poseen una cultura innovadora se caracterizan por “su nivel de adaptabilidad, flexibilidad, creatividad, convivencia con la incertidumbre y la ambigüedad de la información, ausencia de poder centralizado y de cadenas de mando bien establecidas, énfasis en la individualidad, en el riesgo y la anticipación” (Morcillo, 2011).
Morcillo Ortega (2011)	“Corresponde a una forma de pensar y de actuar que genera, desarrolla y establece valores, convicciones y actitudes propensos a suscitar, asumir e impulsar ideas y cambios que suponen mejorar el funcionamiento y eficiencia de la empresa, aun cuando ello implique una ruptura con lo convencional o tradicional” (p. 179).

<sup>1</sup> Definición encontrada en el sitio web de Ruta N: <https://www.rutanmedellin.org//es/recursos/abc-de-la-innovacion/item/innovacion>

- Dobni (2008) Una cultura que apoya la innovación incluye comportamientos que valoren la creatividad, la asunción de riesgos, la libertad, el trabajo en equipo, la búsqueda de valor y de soluciones, que sea comunicativa, que inculquen confianza y respeto, y ser rápida en la toma de decisiones (p. 540).
- Cornejo & Muñoz (2009) "Conjunto de conocimientos, prácticas y valores (individuales y colectivos), que determinan disposiciones y formas de hacer las cosas y que promueven, en la sociedad, la generación de nuevos conocimientos" (p. 130).
- Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández (2018) "Atmósfera multidimensional que incluye valores, supuestos y creencias compartidas por los miembros de una organización que la hacen propensa a explorar nuevas oportunidades y nuevo conocimiento y generar innovación, con el fin de responder a las demandas del mercado" (p. 15).

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Las características de una cultura de innovación están relacionadas con la libertad, la flexibilidad en la estructura y en los procesos, la disposición de asumir riesgos, la tolerancia, la comunicación abierta, un liderazgo que motiva y estimula la creatividad, la generación de ideas, la experimentación y el trabajo colaborativo, y que asume el fracaso como una oportunidad de aprendizaje (Cornejo Cañamares & Muñoz Ruiz, 2009; Hartmann, 2006; Barrios & Adam, 2010; Johansson Alm & Jonsson, 2014; Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández, 2015; Felizzola Cruz & Anzola Morales, 2017). A partir de los autores antes citados podríamos concluir que la cultura de innovación es aquella que promueve valores y prácticas como la creatividad, la libertad de pensamiento, apertura y flexibilidad, entre otros, en busca de la implementación de ideas y cambios que mejoren los productos y procesos de la organización, con el fin de responder a las demandas del mercado.

Uno de los modelos que han servido de base para los diversos trabajos que se han realizado sobre la cultura de innovación, es el propuesto por Martins & Terblanche (2003), quienes analizaron los determinantes de la

cultura organizacional que influyen en la creatividad y la innovación. Su modelo consta de los siguientes cinco elementos:

1. **La estrategia**, caracterizada por el entendimiento y apropiación individual de la misión y visión, así como de las metas y objetivos;
2. **La estructura**, que refleja los valores organizacionales, tales como la flexibilidad, libertad, trabajo colaborativo, celeridad en la toma de decisiones, empoderamiento, trabajo en equipo, con el fin de facilitar la innovación;
3. **Mecanismos de soporte**, tales como recompensas e incentivos, uso de TIC en los procesos, y prácticas de gestión humana que pueden reforzar la creatividad e innovación;
4. **Comportamientos que promuevan la innovación**, como la gestión del error, el estímulo a la generación de nuevas ideas, evaluación justa de ideas, apoyo a la curiosidad, toma de riesgos, experimentación, control reducido, estímulo a la competencia, una actitud positiva frente al cambio, tolerancia y manejo de conflictos, y confrontación constructiva; y
5. **Comunicación abierta, transparente**, basada en la confianza, donde se promueve la idea de que estar en desacuerdo es aceptable.

La Tabla 3 presenta un resumen de las propuestas hechas por otros autores, con respecto a los elementos de la cultura organizacional, que determinan una cultura de innovación:

Tabla 3

*Resumen de elementos determinantes de la cultura de innovación*

<b>Autor(es)</b>	<b>Componentes de la cultura de innovación</b>
O’Cass y Ngo (2007)	Estímulo a la creatividad, ser receptivo a nuevas ideas, toma de decisiones descentralizada y comunicación abierta
Dobni (2008)	Intención de innovar, infraestructura que soporte la innovación, orientación al mercado y un ambiente propicio para la innovación.
McLaughlin, Bessant y Smart (2008)	Valores: crecimiento/desarrollo, confianza externa, libertad/latitud, actitud al riesgo, confianza interna. Instrumentos: objetivos claros, infraestructura, perspectiva externa, constitución de equipos.

Tidd y Bessant (2009)	Libertad/tolerancia, orientación al riesgo, crecimiento/desarrollo, confianza interna y externa, perspectiva externa, objetivos claros, infraestructura de trabajo en equipo.
Asmawi y Mohan (2011)	Trabajo en equipo e intercambio de conocimiento, delegación y reconocimiento, I & D, toma de riesgos, orientación al cliente, estructura de red social.
Brettel y Cleven (2011)	Orientación hacia la innovación y el conocimiento tecnológico, disposición de tomar riesgos y orientación al mercado.
Sharifirad y Ataei (2012)	Propensión a la innovación, ciudadanía organizacional, aprendizaje organizacional, creatividad y empoderamiento, orientación al mercado, orientación al valor, y contexto de implementación.
Rao y Weintraub (2013)	Valores, comportamientos, clima, recursos, procesos y percepción del éxito.
Morales y León (2013)	Liderazgo, cuestionar, entorno y recursos para innovar, talento y motivación, experimentar y correr riesgos, diversidad de pensamiento y colaboración.
Saunila y Ukko (2013)	Prácticas de liderazgo, habilidades/innovación en los empleados, herramientas/procesos para la gestión de ideas, cultura de apoyo, fuentes externas de información, desarrollo de conocimiento individual, bienestar de los empleados, vinculación con objetivos estratégicos
Steiber y Alänge (2013)	Líderes, estructuras, incentivos, aprendizaje continuo, orientación al cambio.
Johansson y Jonsson (2014)	Preparación para la innovación, creatividad y aprendizaje, liderazgo y emprendimiento, orientación al mercado, motivación y relaciones.
Bader, Vanbrabant y Enkel (2014)	Orientación al mercado, aprendizaje organizacional, apertura a nuevas soluciones, tecnología, mercados, toma de riesgos, y tolerancia al fracaso.
Duygulu et al. (2015)	Intercambio de conocimiento y comunicación abierta, aprendizaje y desarrollo social, redes y cooperación externa, asignación de tiempo libre, tolerancia a los errores, sistemas de recompensas e incentivos, manejo de las diferencias, trabajo en equipo.
Bakovié, Kaurié y Perry (2016)	Autonomía/libertad, canibalismo, proactividad, asunción de riesgos.

---

Fuente: Elaboración propia basado en Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández (2018), Danks (2015) y Johansson Alm & Jonsson (2014).

## Propuestas para el desarrollo de una cultura de innovación

Los anteriores estudios han servido como insumo para algunos trabajos empíricos que han analizado los fenómenos culturales en las organizaciones y la manera en que estos pueden alinearse para generar condiciones que favorezcan la innovación en los procesos empresariales y en el comportamiento de los colaboradores.

Entre las investigaciones recientes sobre este tema se encuentra la propuesta de transformación cultural realizada por Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández (2015), que buscaba el desarrollo de una cultura de innovación en la empresa Sumicol, de la organización Corona. El estudio de enfoque cualitativo incluyó un diagnóstico de la cultura actual y su relación con la innovación, el tipo de cultura meta o deseada por la organización, y a partir del análisis de esta información, se propusieron los rasgos culturales que debían continuar, modificar o integrar en la cultura deseada, así como las estrategias de intervención para cerrar las brechas encontradas.

Posteriormente, los mismos autores propusieron el modelo de cultura para la innovación (Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández, 2018), que además de los rasgos culturales y sus determinantes, toma en cuenta las competencias gerenciales y las capacidades organizacionales que son requeridas para formar dichos rasgos y lograr un comportamiento innovador en la organización. Los componentes del modelo se describen en la Tabla 4.

Tabla 4

### *Modelo de cultura para la innovación de Naranjo y Calderón*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
Determinantes de cultura	Son los factores que determinan o moldean la cultura organizacional: la estrategia, la estructura, el liderazgo, las métricas y recompensas, y el ambiente.

Rasgos culturales para la innovación	Se refieren al contenido de la cultura, es decir, las características básicas valoradas por la organización. Se proponen nueve rasgos: libertad, toma de riesgos, compromiso y confianza, flexibilidad mental, confrontación, aceptación de la diversidad, curiosidad, asociación y respeto.
Competencias de gestión organizacional	Son las decisiones que toma la gerencia de nivel superior, que impactan toda la operación de la organización. El modelo propone siete competencias gerenciales asociadas con la innovación: la comunicación, el trabajo en equipo, la tolerancia al error, la gestión de conflictos, la toma de decisiones, la simplicidad y agilidad, y la priorización.
Capacidades organizacionales	Son las formas distintivas en las que la empresa combina recursos, políticas, rutinas y procesos para generar resultados. Se proponen siete capacidades organizacionales para la innovación: ambidestreza, orientación al cliente y al mercado, velocidad, relaciones, ejecución, adaptabilidad y orientación emprendedora.
Roles de comportamiento	Estos roles están ligados a las diferentes etapas del proceso de innovación, entendido como las acciones individuales dirigidas a generar, introducir y aplicar beneficios novedosos en algún nivel organizacional. El modelo propone tres etapas: en la primera se tiene el rol de inventor o generador de nuevas ideas, en la segunda se tiene el rol de campeón de producto, y en la tercera, el rol de implementador.

Fuente: Elaboración propia a partir de Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández (2018)

Otro de los trabajos encontrados es el de Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017), titulado "Propuesta de un modelo de cultura organizacional para la innovación", a través del cual sugieren que la cultura de innovación aumenta la eficiencia interna de la organización, mejora la satisfacción del cliente, la rapidez para adaptarse a las necesidades del mercado, la imagen corporativa y sus productos, aumenta la participación en el mercado, la rentabilidad y productividad, y por último, mejora el desempeño general de la empresa.

El modelo anterior surge a partir de un estudio de caso de una empresa del sector de la ingeniería en Colombia, e identifica las brechas

existentes de la cultura organizacional actual en cada uno de los cinco componentes definidos: la estrategia, estructura, mecanismos de apoyo, liderazgo y comunicación, y añade la creatividad y los rasgos personales, que son claves para la innovación, con el fin de proponer estrategias para su intervención. La propuesta de enfoque cuantitativo incluye una escala de clasificación de la cultura organizacional según el promedio obtenido: de 1.0 a 2.7, se considera una cultura conservadora; de 2.8 a 3.7, cultura en transición, y de 3.8 en adelante, se considera como una cultura organizacional para la innovación.

El modelo de cultura organizacional innovadora en caficultores del departamento del Cesar, Colombia, propuesto por Pertuz-Peralta & Bismarck Pérez-Orozco (2016), es otro estudio de caso y se construyó a partir de cinco componentes que se retroalimentan entre sí, y que están en armonía con los modelos anteriormente expuestos: la articulación de la innovación y la Responsabilidad Social Empresarial a la estrategia competitiva, desarrollo de competencias de innovación en el personal, retroalimentación con los clientes, planificación y documentación de las estrategias de innovación, y seguimiento a las estrategias y a las acciones planeadas. Estos componentes se integran a través de la adopción de la cultura de cambio y la interacción con el ambiente externo, lo que exige combinar “cualidades personales, recursos organizacionales y elementos provenientes de la interacción con el entorno de la empresa” (Pertuz-Peralta & Bismarck Pérez-Orozco, 2016, p. 126). Es conveniente señalar que esta investigación también incluyó el modelo de gestión de la innovación de la Fundación COTEC (Cotec, 2010), que se compone de cinco elementos u objetivos: focalizar, capacitar, implementar, vigilar y aprendizaje.

Para terminar con este recorrido consideramos pertinente citar la investigación de Viltard & Acebo (2020), relacionada con el desarrollo de una cultura innovadora en Pequeñas y medianas empresas (Pymes)

argentinas, en la que se resalta el papel del gerente en el establecimiento de una cultura de innovación, al generar confianza, motivar al personal y establecer incentivos, y al transmitir valores culturales en su desempeño diario.

Alvesson & Sveningsson (2008), citados por Viltard & Acebo (2020), sostienen que la cultura puede ser modificada como resultado de acciones deliberadas, y sus resultados pueden verse en el largo plazo, para lo cual se requieren nuevos objetivos, un nuevo conjunto de valores y creencias, y una nueva filosofía gerencial que los transmita. El modelo está compuesto por siete elementos: procesos, equipos y recursos, enfoque en el exterior, ver los problemas como retos, experimentación, retar y entrenar, y premios. El estudio deja ver que las pymes argentinas carecen de los rasgos esenciales que definen una cultura de innovación.

La Tabla 5 muestra un resumen de los modelos usados en cada una de las investigaciones previamente descritas, para lograr avanzar hacia una cultura organizacional de innovación.

Tabla 5  
*Investigaciones sobre el desarrollo de la cultura de innovación*

<b>Autores</b>	<b>Elementos del modelo</b>
Naranjo y Calderón (2015)	La estrategia, la estructura, el liderazgo, las métricas y recompensas, y el ambiente.
Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017)	La estrategia, estructura, mecanismos de apoyo, liderazgo y comunicación, creatividad y rasgos personales claves para la innovación.
Pertuz-Peralta & Bismarck Pérez-Orozco (2016)	Articulación de la innovación y la Responsabilidad Social Empresarial a la estrategia competitiva, desarrollo de competencias de innovación en el personal, retroalimentación con los clientes, planificación y documentación de las estrategias de innovación, y seguimiento a las estrategias y a las acciones planeadas.
(Viltard & Acebo, 2020)	Procesos, equipos y recursos, enfoque en el exterior, ver los problemas como retos, experimentación, retar y entrenar, y premios.

Fuente: Elaboración propia basado en los autores citados.

## METODOLOGÍA

### Diseño de la investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo que, según Hernández, Fernández, & Baptista (2014), “refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación” (p. 5); de diseño no experimental, pues no se manipulan las variables, sino que se observa el fenómeno “en su contexto natural” (p. 152); y transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento. Su alcance es descriptivo, pues busca que los empleados de la empresa evalúen los determinantes de la cultura organizacional actual y sus manifestaciones en los valores y comportamientos; sin embargo, al final se vinculará la realidad de la empresa con las condiciones ideales de una cultura de innovación, según la revisión de la literatura. El objeto de estudio es la cultura de innovación de una empresa pequeña del sector de alimentos, ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia, en la que se mide la presencia o ausencia de ciertos elementos de la cultura organizacional que fomentan la innovación, según la percepción de los empleados.

### Población y muestra

La población por estudiar está representada por todos los colaboradores de la empresa que trabajan en la sede principal de Medellín, que en el mes de noviembre de 2020 correspondían a 44. Se pretendía encuestar a toda la población; sin embargo, se obtuvieron 39 respuestas, lo que equivale a un porcentaje de respuesta del 89%. La encuesta se aplicó de manera física en las instalaciones de la empresa.

## Instrumentos de recolección de datos

A partir de la revisión de la literatura sobre el desarrollo de una cultura organizacional de innovación, se configuró un cuestionario compuesto por los siguientes elementos: el tipo de cultura actual y el tipo de cultura deseada, los determinantes de cultura, el comportamiento innovador y el emprendimiento interno, según se muestra en la Figura 1.

La primera parte del cuestionario incluye el instrumento OCAI (Organizational Culture Assesment Instrument), propuesto por Cameron & Quinn (2011), conformado por 24 afirmaciones divididas en seis componentes, y cuya intención es determinar el tipo de cultura actual, y el tipo de cultura deseada por los miembros de la organización, siendo este uno de los instrumentos más utilizados en investigaciones relacionadas con la cultura organizacional. La medición de los determinantes de cultura se hizo siguiendo el instrumento propuesto por Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017), que evalúa aspectos relacionados con la estrategia, la estructura, la comunicación, el liderazgo, el comportamiento de los miembros de la organización, y los mecanismos de apoyo. Finalmente, con el objeto de evidenciar los valores y rasgos de la cultura de innovación en el comportamiento de los empleados, se evaluaron el comportamiento innovador y el emprendimiento interno, siguiendo la propuesta de Naranjo-Valencia & Calderón-Hernández (2015) en su modelo de transformación cultural.

Para las afirmaciones sobre los determinantes de cultura, el comportamiento innovador y el emprendimiento interno, se utilizó una escala de respuesta de 1 a 5, donde 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.



Figura 1. Configuración del modelo para la investigación. Elaboración propia.

## RESULTADOS

Los datos obtenidos a través de las encuestas aplicadas fueron tabulados utilizando Excel y PSPP, obteniendo un promedio por cada afirmación y componente, y un valor global que permite determinar el tipo de cultura organizacional y su distancia con respecto a la cultura de innovación. La escala de valoración utilizada para determinar el grado de desarrollo de la cultura de innovación de la empresa se hizo con base en la propuesta por Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017), que establece

tres niveles: cultura conservadora, cultura en transición y cultura para la innovación, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6  
*Escala de valoración de resultados de la cultura de innovación*

Rango	Descripción	Características
1.0 – 2.7	Cultura Conservadora	Caracterizada por el seguimiento estricto de manuales, procedimientos, jerarquías, donde se practica el control estricto y centralizado. El liderazgo es autoritario, los equipos de trabajo se conectan por canales formales, generalmente siguiendo instrucciones de un jefe inmediato.
2.8 – 3.7	Cultura en Transición	La organización realiza ciertas actividades de investigación (estudios de mercado, vigilancia tecnológica, etc.) para tomar decisiones, pero no se considera innovadora. Aunque se presentan relaciones informales, prevalece el control jerárquico. Aunque se generan ideas, no hay claridad acerca del apoyo que la empresa brinda para su implementación.
3.8 – 5.0	Cultura para la Innovación	La empresa reacciona de manera rápida y efectiva a los cambios internos y externos, y puede ser flexible con respecto a los procedimientos y manuales para lograr tales reacciones. Se fomenta el aprendizaje continuo entre los colaboradores, quienes se conectan de manera informal. La innovación es aceptada como parte de los valores corporativos y existen mecanismos para ponerla en marcha. Se fomenta el trabajo creativo y existen incentivos para recompensar el comportamiento innovador.

Fuente: Elaboración propia a partir de Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017).

El número total de encuestados fue de 39 empleados, 28.21% mujeres (11), 53.85% hombres (21) y 18.95% dejaron este ítem sin responder (7). La mayoría de empleados (43.59%) es menor de 26 años. El 30.77 % son tecnólogos y el 23.08% son profesionales. El 69.23% hace parte del personal operativo, es decir, no tienen personas a cargo. En cuanto al tiempo que llevan laborando en la empresa, el 46.15% tiene menos de un año, y el 25.64% entre dos y tres años. La caracterización de las variables demográficas y el promedio obtenido en la valoración de los

determinantes de cultura, pueden apreciarse en la /tabla 7.

Tabla 7  
*Características demográficas de la muestra*

<b>Variable</b>	<b>Opciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Promedio</b>
Sexo	Mujer	11	28.21%	3.71
	Hombre	21	53.85%	3.02
	No responde	7	17.95%	3.17
Edad	Menor de 26 años	17	43.59%	3.55
	Entre 26 y 35 años	15	38.46%	3.12
	Entre 36 y 45 años	5	12.82%	2.58
	Mayor de 45 años	1	2.56%	2.41
	No responde	1	2.56%	4.00
Nivel máximo de estudios alcanzado	Bachiller	5	12.82%	3.02
	Técnico	8	20.51%	3.46
	Tecnólogo	12	30.77%	3.49
	Profesional	9	23.08%	2.78
	Maestría	3	7.69%	3.06
	Ninguno	1	2.56%	3.56
	No responde	1	2.56%	4.00
Tiempo que lleva en la empresa	Menos de 1 año	18	46.15%	3.21
	Entre 2 y 3 años	10	25.64%	3.23
	Entre 4 y 7 años	6	15.38%	3.44
	Entre 8 y 12 años	3	7.69%	2.96
	Más de 12 años	1	2.56%	2.93
	No responde	1	2.56%	4.00
Nivel dentro de la empresa	Sin personas a cargo	27	69.23%	3.31
	Mando medio (supervisor o jefe)	7	17.95%	3.07
	Nivel gerencial	2	5.13%	2.59
	No responde	3	7.69%	3.44

Fuente: Medición realizada.

Al clasificar los resultados por sexo, encontramos que las mujeres tienen una mejor percepción de la cultura de innovación en la empresa, lo cual se refleja en el promedio de 3.7, frente a un promedio de 3.0 por parte de los hombres (ver Tabla 7). Además, quienes manifiestan haber

recibido formación en temas de innovación (14 empleados) presentan un mayor promedio (3.35) frente a los que no (3.14). En otras variables encontramos que hay una mejor percepción de la cultura de innovación entre los menores de 26 años (3.55), entre los técnicos (3.46) y los tecnólogos (3.49), y entre el personal operativo (3.31). En contraste, los resultados fueron más bajos en el personal de entre 36 y 45 años (2.58), entre los profesionales (2.78), y entre aquellos que llevan más tiempo en la empresa (2.96) y ocupan el nivel gerencial (2.59).

### Tipologías y factores culturales

Para caracterizar el perfil cultural de la empresa se utilizó el instrumento OCAI (Organizational Cultural Assessment Instrument), propuesto por Cameron & Quinn (2011), que permitió a los empleados manifestar su opinión sobre el tipo de cultura organizacional actual y el tipo de cultura organizacional que desean para el futuro.

Al indagar por la cultura organizacional actual, los resultados muestran que predomina la cultura de tipo jerárquica, con un promedio de 29.89 puntos sobre 100, seguida de la cultura de clan con 25.03 puntos. En último lugar encontramos la cultura *adhocrática* con 20.24, siendo esta la que mejor promueve la innovación en las organizaciones.

En cuanto a la cultura deseada, es decir, aquella que los empleados quisieran para la empresa, se encontró que la preferida es la de *clan*, con 27.16 puntos. Llama la atención que siendo que la cultura *jerárquica* (26.07) es la que menos promueve la innovación, haya sido preferida por encima de la *adhocrática* (23.84). La Tabla 8 resume los resultados del perfil cultural actual y deseado, y describe las características principales de cada tipo de cultura según Cameron & Quinn (2011).

Tabla 8  
*Perfil cultural*

Tipo de Cultura	Actual	Deseada	Características
Cultura de Clan	25.03	27.16	Colaboración, trabajo en equipo, empoderamiento, participación, compromiso. Es como una familia.
Cultura Adhocrática	20.24	23.84	Creación, innovación, iniciativa, emprendimiento, creatividad, se asumen riesgos, adaptabilidad, flexibilidad.
Cultura de Mercado	24.81	22.88	Enfocada en el ambiente externo, busca generar competitividad, productividad, resultados, rentabilidad,
Cultura Jerárquica	29.89	26.07	Control, burocracia, reglas, especialización, estabilidad, eficiencia, formalización, coordinación.

Fuente: Resultados de la medición realizada. Elaboración propia.

La Figura 2 presenta los resultados del perfil cultural y permite apreciar el deseo de los empleados de moverse hacia una cultura organizacional más de tipo clan y adhocrática, que promueven valores y prácticas relacionados con la innovación y la creatividad.

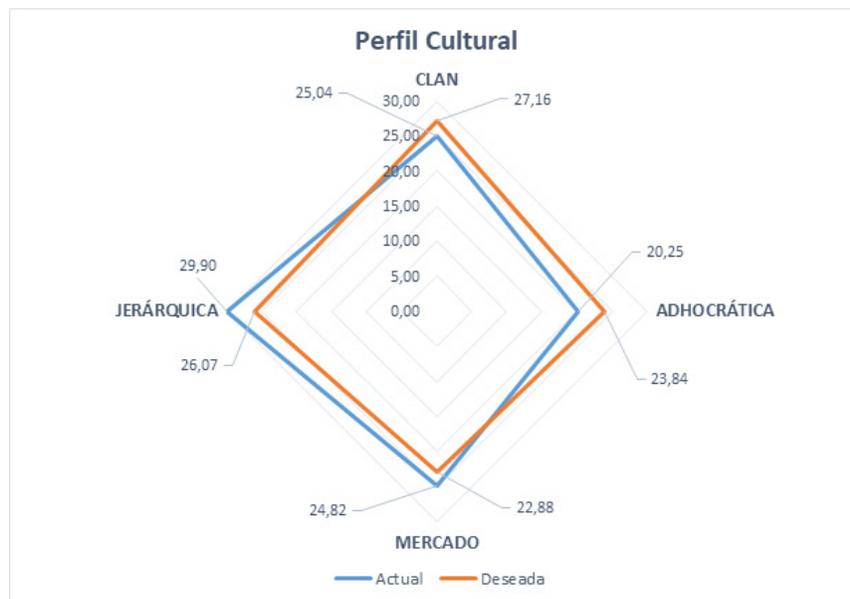


Figura 2. Perfil cultural actual y deseado.

Lo que marca el dominio de la cultura organizacional jerárquica actual, son los factores: "gestión de empleados" (33.9 puntos), basada en la seguridad del empleo, la conformidad, la previsibilidad y la estabilidad en las relaciones; y el "liderazgo organizacional" (33.2 puntos), enfocado en la coordinación, organización y eficiencia. Los factores dominantes de la cultura de clan, que es la cultura organizacional deseada, son las "características organizacionales" (32.44 puntos), que describen a la empresa como una familia donde sus miembros comparten mucho entre ellos, y los "criterios de éxito" (29.74 puntos), que son definidos con base en el desarrollo de los recursos humanos, el trabajo en equipo, el compromiso de los empleados y la preocupación por las personas. Los resultados de los factores dominantes en la cultura actual y la cultura deseada pueden apreciarse en la Tabla 9.

Tabla 9  
*Factores culturales dominantes*

<b>Factores culturales</b>	<b>Cultura Actual Jerárquica</b>	<b>Cultura Deseada - Clan</b>
Características Organizacionales	25.26	<b>32.44</b>
<b>Liderazgo Organizacional</b>	<b>33.08</b>	21.79
<b>Gestión de Empleados</b>	<b>33.59</b>	26.41
Cohesión Organizacional	28.67	27.18
Énfasis Estratégico	31.03	25.38
Criterios de Éxito	27.76	<b>29.74</b>

Fuente: Resultados de la medición realizada. Elaboración propia.

## **Comportamiento innovador**

La medición del "comportamiento innovador" se realizó a través de ocho afirmaciones relacionadas con las tres etapas del proceso de innovación: generación, promoción e implementación de ideas. Los resultados pueden verse en la Tabla 10.

El 84.6% de los encuestados está de acuerdo en que promueven y defienden las nuevas ideas generadas por otros miembros de la organización, obteniendo esta afirmación el promedio más alto (4.1), en contraste con el desarrollo de planes y programas adecuados para implantar nuevas ideas, donde solo el 46.2% está de acuerdo, siendo esta afirmación la que consiguió el promedio más bajo (3.2). El 56.4% de los encuestados está de acuerdo en que es innovador, sin embargo, hay un 23.1% que no está seguro, y un 17.9% que no se consideran innovadores. En general, el promedio obtenido en el comportamiento innovador es de 3.6, siendo este resultado propio de una cultura en transición, según la escala antes definida (ver Tabla 10).

Tabla 10

*Resultados de la variable comportamiento innovador*

<b>Etapa</b>	<b>#</b>	<b>Afirmación</b>	<b>Promedio</b>	<b>Prom. Etapa</b>
Generación de Ideas	1	Busco cómo mejorar los procesos, tecnología, productos, servicios o relaciones de trabajo existentes	3.8	3.7
	2	Propongo ideas creativas	3.5	
	3	Pruebo las nuevas ideas, tratando de evaluarlas	3.7	
Promoción de ideas	4	Promuevo y defiendo las nuevas ideas de otros	4.1	4.0
	5	Trato de persuadir a los demás de la importancia de una nueva idea o solución	3.8	
Implementación de ideas	6	Trato de encontrar los fondos necesarios para poner en marcha nuevas ideas	3.3	3.3
	7	Desarrollo planes y programas adecuados para implantar las nuevas ideas	3.2	
	8	En general, soy innovador	3.5	
<b>Promedio</b>			<b>3.6</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición realizada.

## Emprendimiento interno

El intraemprendimiento o “emprendimiento interno” es una de las manifestaciones de la cultura de innovación en la organización. Este componente se evaluó a través de nueve afirmaciones relacionadas con algunas de las dimensiones del emprendimiento: *capacidad innovadora, proactividad y mentalidad de riesgo*. Los resultados se muestran en la Tabla 11.

Una de las características de las organizaciones innovadoras es la creación de nuevos productos y procesos o la mejora sustancial de los productos y procesos actuales. El 84.6% de los empleados está de acuerdo en que los cambios introducidos en los productos de la empresa en los últimos tres años, han sido muy importantes, siendo esta la afirmación mejor valorada, con un promedio de 4.2. Ante la afirmación “Se desarrollan proyectos de inversión de alto riesgo con expectativas de alta rentabilidad”, el 33.4% dice no estar de acuerdo, el 41% no está seguro, y solo el 25.7% está de acuerdo. Esta afirmación obtuvo la valoración más baja con un promedio de 2.8, propio de una cultura organizacional conservadora o tradicional. A nivel global, el emprendimiento interno obtuvo un promedio de 3.3, resultado que se ubica dentro de una cultura en transición.

Tabla 11  
*Resultados del emprendimiento interno*

Dimensión	#	Afirmación	Promedio	Promedio dimensión
Capacidad innovadora	9	La dirección potencia mucho la investigación y desarrollo de nuevos productos y tecnologías	3.0	3.7
	10	La empresa ha introducido nuevas líneas de productos en los últimos tres años	4.2	
	11	Los cambios introducidos en los últimos tres años en los productos han sido muy importantes	3.9	

Proactividad	12	Se trata de ser los primeros del sector en introducir nuevos productos o tecnologías	3.1	
	13	Se emprenden acciones que posteriormente adoptan los competidores	3.2	3.2
	14	Se adoptan medidas agresivas contra la competencia (más que una postura de vivir y dejar vivir)	3.2	
Mentalidad de riesgo	15	Se desarrollan proyectos de inversión de alto riesgo con expectativas de alta rentabilidad	2.8	
	16	Se adoptan posturas audaces para aumentar la probabilidad de explotar nuevas oportunidades	3.2	3.1
	17	Debido al entorno, se adoptan una variedad de decisiones valientes para conseguir los objetivos	3.2	
<b>Promedio</b>			<b>3.3</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición realizada.

## Determinantes de cultura

Los “determinantes de cultura” fueron evaluados a través del instrumento propuesto por Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017), conformado por 27 afirmaciones divididas en seis componentes: *la estrategia, la estructura, la comunicación, el liderazgo, el comportamiento de la organización y los mecanismos de apoyo*. Los resultados generales y el significado de cada componente se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12

### *Resultados globales determinantes de cultura*

<b>Resultados por componente</b>	<b>Promedio</b>	<b>Relación del componente con la cultura de innovación</b>
Estrategia	3.4	La innovación se encuentra dentro de la filosofía y las políticas corporativas, claramente identificada por todos sus miembros.
Estructura	3.2	Las áreas, procedimientos, funciones y responsabilidades están claramente definidos para permitir la gestión de la innovación.
Comunicación	3.2	Uso continuo de herramientas y canales para comunicar la filosofía de innovación a la empresa.

Liderazgo	3.8	Crea un ambiente y clima organizacional donde los colaboradores aplican el pensamiento innovador para resolver problemas y generar constantemente nuevas ideas.
Comportamiento de la organización	3.5	Los miembros se sienten libres para decidir la manera de abordar sus tareas, así como para proponer alternativas de mejora.
Mecanismos de apoyo	2.5	Existen programas, áreas y proyectos para estimular y premiar la generación de nuevas ideas que fomenten la innovación.
<b>Promedio</b>	<b>3.2</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición realizada.

El promedio global obtenido es de 3.2, lo que significa que la cultura organizacional de la empresa está en una etapa de transición hacia la innovación. El componente con el mejor resultado es el *liderazgo* (3.8), seguido del *comportamiento de los miembros de la organización* (3.5). El componente "mecanismos de apoyo" obtuvo el promedio más bajo (2.5), lo que implica que la percepción de estímulos para la innovación es escasa.

La pregunta que obtuvo el promedio más alto (3.9) es la relacionada con el liderazgo de la organización. El 77% de los encuestados está de acuerdo en que los líderes de la empresa están claramente identificados, el 12.80% no está seguro, y el 10.3% no está de acuerdo. La pregunta con respecto a la participación en la toma de decisiones presenta la mayor dispersión, con una desviación estándar de 1.26. Le sigue la pregunta relacionada con la formación en innovación, con una desviación estándar de 1.25. Las preguntas del componente "mecanismos de apoyo" son las que presentan los resultados más bajos. Al preguntar si existen incentivos para presentar nuevas ideas, el 59% no está de acuerdo, el 30.8% no está seguro, y solo el 10.3% está de acuerdo. De manera similar, el 61.5% no está de acuerdo en que la empresa ofrezca formación y aprendizaje sobre innovación, el 20.5% no está seguro, y solo el 20% está de acuerdo. La

Tabla 13 presenta los resultados más altos y los más bajos obtenidos en los determinantes de cultura.

Tabla 13

*Determinantes de cultura con los resultados más altos y más bajos.*

No	Afirmación	1	2	3	4	5	Me	Md	Mo	DS	
RESULTADOS MÁS ALTOS	33	Los líderes de la empresa están claramente identificados	2.60%	7.70%	12.80%	46.20%	30.80%	3.9	4	4	1.00
	27	Los equipos de trabajo son heterogéneos	0.00%	7.70%	33.30%	28.20%	30.80%	3.8	4	3	0.97
	34	El estilo de liderazgo muestra que es posible aprender de los errores	2.60%	7.70%	28.20%	33.30%	28.20%	3.8	4	4	1.04
	32	Los líderes promueven el diálogo y motivan el mejoramiento	2.60%	5.10%	33.30%	35.90%	23.10%	3.7	4	4	0.97
	35	El liderazgo de la empresa se atreve a asumir riesgos	2.60%	7.70%	30.80%	35.90%	23.10%	3.7	4	4	1.00
RESULTADOS MÁS BAJOS	43	Existe equipo de trabajo con conocimiento para actividades de innovación	15.40%	30.80%	25.60%	20.50%	7.70%	2.7	3	2	1.19
	42	Hay recursos para desarrollar nuevas ideas	17.90%	30.80%	25.60%	25.60%	0.00%	2.6	3	2	1.07
	41	Existen mecanismos para evaluar nuevas ideas	12.80%	41.00%	28.20%	15.40%	2.60%	2.5	2	2	1.00
	40	Existen incentivos para presentar nuevas ideas	15.40%	43.60%	30.80%	7.70%	2.60%	2.4	2	2	0.94
	44	La empresa ofrece formación y aprendizaje sobre innovación	25.60%	35.90%	20.50%	7.70%	10.30%	2.4	2	2	1.25

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición realizada.

## Cierre de brechas

Los resultados de los determinantes de cultura se contrastan con lo que se espera de una cultura meta que promueva la innovación (promedio mayor o igual a 3.8), identificando las brechas existentes y los esfuerzos requeridos para reducirlas o eliminarlas. Se proponen tres tipos de esfuerzo, partiendo del modelo propuesto por Felizzola Cruz & Anzola Morales (2017), y considerando el promedio obtenido: a) adquirir, que implica una rápida y decidida intervención del componente para mejorar

su resultado, b) consolidar, escenario en el cual el componente es sólido, por lo que es apropiado aprovechar su potencial para impulsar la cultura de innovación, y c) mantener, lo que significa dejar el componente como se encuentra o realizar acciones para mantener su estado. La mayoría de los resultados se clasifican dentro de la cultura en transición, aunque hay algunos elementos como los del componente "mecanismos de apoyo", que se clasifican dentro de la cultura conservadora, y el componente de liderazgo, que se ubica en el límite inicial de la cultura de innovación. La Tabla 14 presenta el promedio obtenido en cada afirmación y componente, el tipo de cultura en el cual se clasifica y el esfuerzo que se sugiere realizar.

**Tabla 14**  
*Determinantes de cultura: brechas y esfuerzos para mitigarlas*

#	Afirmación por Componente	Promedio	Tipo de Cultura	Esfuerzo
	ESTRATEGIA	3.4	Transición	-
18	La misión y visión muestran que la innovación contribuye al logro de los objetivos	3.28	Transición	Adquirir
19	Existe una política de innovación conocida y aprobada	3.23	Transición	Adquirir
20	La innovación se incluye en la planeación estratégica, existen indicadores de innovación	3.38	Transición	Adquirir
21	La estrategia involucra las necesidades de los clientes	3.64	Transición	Adquirir
	ESTRUCTURA	3.2	Transición	-
22	La empresa cuenta con instalaciones y ayudas para la innovación	2.67	Conservadora	Adquirir
23	Existe un área que lidera los procesos de innovación	3.05	Transición	Adquirir
24	Los equipos de trabajo son cooperativos y autónomos, las ideas pueden ser fácilmente manifestadas	3.18	Transición	Adquirir
25	Los miembros de la organización conocen las actividades realizadas por otros	3.31	Transición	Adquirir
26	Las decisiones se toman de manera participativa	3.21	Transición	Adquirir
27	Los equipos de trabajo son heterogéneos	3.82 ↑	Innovadora	Consolidar
	COMUNICACIÓN	3.2	Transición	-
28	Existe una comunicación abierta entre las áreas o departamentos	3.56	Transición	Adquirir
29	Existen redes de colaboración externa para la Investigación y el desarrollo	3.03	Transición	Adquirir
30	Los resultados se comunican, tanto cuando tienen éxito como cuando fallan	3.08	Transición	Adquirir
31	Las áreas se apoyan entre ellas sin recibir órdenes formales	3.31	Transición	Adquirir

	LIDERAZGO	3.8	Innovadora	-
32	Los líderes promueven el diálogo y motivan el mejoramiento	3.72 ↑	Transición	Consolidar
33	Los líderes de la empresa están claramente identificados	3.95 ↑	Innovadora	Consolidar
34	El estilo de liderazgo muestra que es posible aprender de los errores	3.77 ↑	Transición	Consolidar
35	El liderazgo de la empresa se atreve a asumir riesgos	3.69 ↑	Transición	Adquirir
	COMPORTAMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN	3.5	Transición	-
36	Hay libertad para proponer nuevas ideas	3.26	Transición	Adquirir
37	Los colaboradores se comunican con personas de diferentes áreas o departamentos	3.46	Transición	Adquirir
38	Ante el cambio, la gente responde sin órdenes directas de su supervisor	3.69	Transición	Adquirir
39	Los colaboradores se atreven a experimentar para mejorar sus actividades	3.59	Transición	Adquirir
	MECANISMOS DE APOYO	2.5	Conservadora	
40	Existen incentivos para presentar nuevas ideas	2.38 ↓	Conservadora	Adquirir
41	Existen mecanismos para evaluar nuevas ideas	2.54 ↓	Conservadora	Adquirir
42	Hay recursos para desarrollar nuevas ideas	2.59 ↓	Conservadora	Adquirir
43	Existe equipo de trabajo con conocimiento para actividades de innovación	2.74 ↓	Conservadora	Adquirir
44	La empresa ofrece formación y aprendizaje sobre innovación	2.41 ↓	Conservadora	Adquirir
	PROMEDIO GENERAL	3.2	Transición	

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición realizada.

A partir de los datos mostrados en la Tabla 14, se sugiere que la empresa clasifique cada una de las afirmaciones según el promedio obtenido, con el fin de determinar el momento de su intervención (corto, mediano o largo plazo), y despliegue un plan de cierre de brechas, según su nivel de prioridad, el tiempo y los recursos disponibles, teniendo presente que el cambio en la cultura organizacional es un proceso cuyos resultados podrán apreciarse plenamente en el largo plazo.

## CONCLUSIONES

Esta investigación pretendía aplicar un modelo de evaluación de la cultura organizacional, para iniciar el proceso de transformación, hacia

una cultura organizacional innovadora, en una empresa del sector de alimentos de la ciudad de Medellín. Con este fin en mente se hizo una revisión de la literatura sobre los modelos de transformación cultural, y se configuró un instrumento para evaluar sus diferentes componentes, desde el punto de vista de los empleados. El instrumento aplicado permitió evaluar la cultura organizacional actual y la cultura deseada, así como el comportamiento innovador, el emprendimiento interno y los determinantes de cultura, llegando a las siguientes conclusiones:

- Se encontró que la cultura organizacional dominante es de tipo jerárquica, centrada en el control y las reglas, lo cual se constituye en una barrera para la innovación.
- La cultura deseada por los empleados es la de clan, que se asemeja a una familia, cuyo énfasis está en la colaboración, el empoderamiento y el trabajo en equipo.
- El tipo de cultura adhocrática es la que mejor promueve la innovación, ya que fomenta la iniciativa, el emprendimiento, la creatividad, el riesgo, la capacidad de adaptación, entre otras, por lo que se sugiere incorporar estos elementos en la cultura organizacional.
- El componente de *liderazgo* es el generador de cultura que más está aportando a la cultura de innovación, según la opinión de los empleados. Esto implica que los líderes promueven el diálogo, permiten aprender de los errores y se atreven a asumir riesgos.
- El componente que menos aporta a la cultura de innovación es el de "mecanismos de apoyo", compuesto por programas, áreas y proyectos para estimular y premiar la generación de nuevas ideas que fomenten la innovación. Es prioritario atender este generador de cultura, y establecer incentivos para las nuevas ideas, mecanismos para su evaluación y recursos para implementarlas. En este mismo sentido es necesario formar al personal en temas relacionados con la innovación.
- En cuanto al comportamiento innovador, la empresa es más fuerte

en la etapa de promoción de ideas (4.0) y débil en la implementación de ideas (3.3), lo que se explica por la inexistencia o desconocimiento por parte de los empleados, de los mecanismos de apoyo que promuevan la ejecución de las ideas.

- En cuanto al emprendimiento interno se evidencia que existe capacidad innovadora (3.7). pues la empresa ha introducido cambios y nuevos productos en los últimos años. La proactividad se presenta en menor grado, con un promedio de 3.2, y la mentalidad de riesgo es escasa (3.1), lo que contradice el resultado del componente de liderazgo que sugiere la asunción de riesgos por parte de los líderes.
- La cultura de innovación en la empresa se encuentra en etapa de transición, con un promedio de 3.2. Es necesario un mayor compromiso con la innovación, que se evidencie en la planeación estratégica (misión, visión, valores, objetivos), en equipos de trabajo autónomos con participación en la toma de decisiones, con una comunicación fluida, mayor libertad para proponer ideas e incentivos para quienes las propongan y las ejecuten.
- Se sugiere dar prioridad a aquellos determinantes y elementos que están más alejados de la cultura de innovación, con el fin de avanzar en un plan de mejoramiento que logre disminuir las brechas existentes.

Esta investigación ofrece un modelo que puede ser usado en otras organizaciones, con el fin de iniciar el proceso de transición hacia una cultura de innovación, aplicando para ello el instrumento de evaluación y la metodología propuesta. Estudios posteriores podrían establecer el grado en que cada uno de los determinantes de cultura aporta al desarrollo de la cultura de innovación, y los pasos por seguir para la implementación del modelo de transformación cultural.

Nuestros más sinceros agradecimientos a la empresa por abrirnos sus puertas y permitirnos llevar a cabo esta investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, G. R., & Adam, M. R. (2010). Hacia una cultura innovadora en las empresas. *Puente*, 4(2), 65–75. <https://doi.org/10.18566/puente.v4n2.a08>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture based on the CVP*. (3rd ed., v.1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cornejo Cañamares, M., & Muñoz Ruiz, E. (2009). Percepción de la innovación-cultura de la innovación y capacidad innovadora. *Pensamiento Iberoamericano*, 5(2), 121–147.
- Cotec. (2010). *La innovación en sentido amplio: un modelo empresarial. Análisis conceptual y empírico*.
- DANE. (2019). *Encuesta de Desarrollo e Innovación Tecnológica Industria Manufacturera - EDIT IX*. Retrieved from [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/edit/boletin\\_EDIT\\_manufacturera\\_2017\\_2018.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/edit/boletin_EDIT_manufacturera_2017_2018.pdf)
- Danks, S. (2015). *Measuring culture of innovation: A validation study of the Innovation Quotient Instrument*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dobni, C. B. (2008). *Measuring innovation culture in organizations: The development of a generalized innovation culture*

construct using exploratory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 11(4), 539–559. <https://doi.org/10.1108/14601060810911156>

Fagerberg, J., Martin, B. R., & Andersen, E. S. (2013). *Innovation studies: Evolution and future challenges*. Retrieved from [https://books.google.com/books?id=I29pAgAAQBAJ&lpg=PP1&ots=RvwfMErH\\_s&dq=innovation evolution and development&lr&pg=PR4#v=onepage&q=innovation evolution and development&f=false](https://books.google.com/books?id=I29pAgAAQBAJ&lpg=PP1&ots=RvwfMErH_s&dq=innovation+evolution+and+development&lr&pg=PR4#v=onepage&q=innovation+evolution+and+development&f=false)

Felizzola Cruz, Y. M., & Anzola Morales, O. L. (2017). Proposal of an organizational culture model for innovation. *Cuadernos de Administración*, 33(59), 20. <https://doi.org/10.25100/cdea.v33i59.4477>

Hartmann, A. (2006). The role of organizational culture in motivating innovative behaviour in construction firms. *Construction Innovation*, 6(3), 159–172. <https://doi.org/10.1108/14714170610710712>

Henderson, T. (2017). Why innovation is crucial to your organization's long-term success. Retrieved May 25, 2019, from Forbes.com website: <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2017/05/08/why-innovation-is-crucial-to-your-organizations-long-term-success/#4e98ef073098>

Johansson Alm, C. J., & Jonsson, E. (2014). *Innovation culture in five dimensions*. Chalmers University of Technology.

Martins, E. C., & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64–74. <https://doi.org/10.1108/14601060310456337>

- Morcillo Ortega, P. (2011). Innovando por naturales, el pase lo dice todo. Retrieved from [https://books.google.com.co/books?id=9Fj3pIPqmzgC&lpg=PP1&dq=inauthor%3A%22Patricio MorcilloOrtega%22&pg=PA179#v=onepage&q=propensos&f=false](https://books.google.com.co/books?id=9Fj3pIPqmzgC&lpg=PP1&dq=inauthor%3A%22Patricio+MorcilloOrtega%22&pg=PA179#v=onepage&q=propensos&f=false)
- Morente, F., Ferràs, X., & Žižlavský, O. (2018). Innovation cultural models: Review and proposal for next steps. *Universidad & Empresa*, 20(4), 53–81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5433>
- Naranjo-Valencia, J. C., & Calderón-Hernández, G. (2015). Construyendo una cultura de innovación. Una propuesta de transformación cultural. *Estudios Gerenciales*, 31(135), 223–236. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.12.005>
- Naranjo-Valencia, J. C., & Calderón-Hernández, G. (2018). Model of culture for innovation. *Intech Open*, 13–34. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5772/57353>
- Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., & Sanz-Valle, R. (2016). Studying the links between organizational culture, innovation, and performance in Spanish companies. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.009>
- Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez, D. J., & Sanz-Valle, R. (2012). ¿Es la cultura organizativa un determinante de la innovación en la empresa? *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(2), 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.cede.2011.07.004>
- OECD/Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018. In *Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. <https://doi.org/10.1787/9789264273418>

org/10.1787/9789264304604-en

- Pertuz-Peralta, V., & Bismarck Pérez-Orozco, A. (2016). Modelo de cultura organizacional innovadora en caficultores del departamento del Cesar, Colombia Model for innovative organizational culture in coffee growers in Cesar State, Colombia. *Rev. Investig. Desarro. Innov*, 6(2), 117–130. <https://doi.org/10.19053/20278306.3687>
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Fundamentals of management: essentials concepts and applications* (8th ed.). Retrieved from [www.mymanagementlab.com](http://www.mymanagementlab.com)
- Rodríguez Garay, R. (2009). La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Revista Invenio*, 12(22), 67–92.
- Ruiz, Y. B., & Naranjo, J. C. (2012). La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2), 285–307. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67925837006>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. In Jossey-Bass (4th ed.). Retrieved from <https://books.google.com/books?id=DIghIT34jCUC&lpg=PA7&pg=PA23#v=onepage&q&f=false>
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The important of innovation and its crucial role in growth, survival and success of organizations. *Procedia Technology*, 1, 535–538. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.116>
- Viltard, L. A., & Acebo, M. N. (2020). Developing an innovative culture in Argentinean SME. *Independent Journal of Management & Production*, 11(3), 853. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v11i3.1064>

Wieland Fernandini, J., & Zalvidea Penny, M. (2015). El impacto de la percepción de socialización en la cultura organizacional (Tesis de maestría). Universidad del Pacífico, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11354/1468>

## 6

**APLICACIÓN DEL MODELO DE ALTO DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL CON PROPÓSITO DE SERVICIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ADVENTISTAS DE LA UNIÓN COLOMBIANA DEL SUR\***

**Derly Yanicxa Páez Cruz<sup>1</sup>**  
**Carlos William Marín Gallego<sup>2</sup>**

## Resumen

El propósito se considera como la ideología central de una organización. En este sentido, una tarea fundamental de la gerencia estratégica es lograr que el propósito sea significativo y transformador para sus diferentes públicos.

Desde esta perspectiva, se propone un modelo de alto desempeño organizacional con propósito de servicio, que se valida al aplicarlo en diversos tipos de organizaciones. En este caso en particular, se analiza su aplicación en instituciones educativas adventistas, con la participación de cinco (5) colegios de la Unión Colombiana del Sur.

Para aplicar el modelo de alto desempeño organizacional en las instituciones educativas, se realiza una investigación mixta en dos fases:

\* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Modelo de servicio en instituciones educativas adventistas de Colombia fase I"

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias de la Administración. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Adventista. Correo electrónico: dypaez@unac.edu.co

<sup>2</sup> Magister en Administración de Empresas. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Adventista. Correo electrónico: cmarin@unac.edu.co

diagnóstico del propósito y de la propuesta de servicio y reformulación del modelo de servicio de la institución, quedando como tarea de las instituciones el establecimiento de las acciones a ejecutar.

Como resultado se encuentra que existe un gran sentido de propósito en las instituciones, pues tienen muy clara su razón de ser; así como que las instituciones identifican con precisión los servicios que ofertan a sus públicos, aunque están enmarcados en una propuesta académica tradicional; y también que las instituciones educativas necesitan crear valor en los componentes del modelo de servicio, al mismo tiempo que disminuyen costos y diversifican sus fuentes de ingresos.

Este escrito contribuye al desarrollo de la investigación en gestión estratégica, desde un enfoque de servicio, al proporcionar una mejor comprensión empírica sobre cómo a través de un propósito con enfoque de servicio, se puede generar valor social y económico.

**Palabras clave:** Organización, alto desempeño, propósito de servicio, modelo estratégico.

## Abstract

Purpose is considered as the core ideology of an organization. In this sense, a fundamental task of strategic management is to make the purpose significant and transformative for its different stakeholders.

From this perspective, a high organizational performance model with a servant purpose is proposed, which is validated by applying it to various types of organizations. In this particular case, its application in Adventist educational institutions is analyzed, with the participation of five (5) schools of the South Colombian Union.

To apply the model of high organizational performance in educational institutions, a mixed investigation is carried out in two phases: diagnosis of the purpose and of the service proposal and reformulation of the service model of the institution, leaving as the task of the institutions the establishment of the actions to execute.

As a result, it is found that there is a great sense of purpose in the institutions, since they have a very clear reason for being; as well as that the institutions accurately identify the services they offer to their stakeholders, although they are framed in a traditional academic proposal; and also that educational institutions need to create value in the components of the service model, while reducing costs and diversifying their sources of income.

This paper contributes to the development of research in strategic management, from a service approach, by providing a better empirical understanding of how, through a purpose with a service approach, social and economic value can be generated.

**Key words:** Organization, high performance, servant purpose, strategic model.

## INTRODUCCIÓN

Las organizaciones deben esforzarse por lograr vínculos con sus públicos interesados y generar experiencias significativas que fortalezcan y fidelicen la relación existente en términos de largo plazo. Esto es posible si se tiene una estrategia bien definida que permita alcanzar el propósito, a través de su propuesta de valor. Con relación al propósito, Keller (2015) menciona que es la razón de ser aspiracional de una organización que

inspira y llama a la acción a una organización y sus partes interesadas y brinda beneficios a la sociedad, para Hurth et al. (2018) el propósito organizacional es “la razón significativa y duradera de existir de una organización que se alinea con el desempeño financiero a largo plazo, proporciona un contexto claro para la toma de decisiones diaria y unifica y motiva a las partes interesadas relevantes” (p. 4). Es así como el propósito principal de una organización debe orientarse a crear un impacto favorable en sus públicos interesados, más que generar ganancias (Marín, 2019) y donde la clave para producir resultados beneficiosos para todos es centrarse en el propósito de la organización (Malbašić, 2020). Por lo tanto, es de trascendental importancia que las organizaciones generen propósitos con enfoque de servicio.

En línea con lo anterior, el grupo de investigación Estudios Organizacionales de la Corporación Universitaria Adventista, ha realizado una investigación con el objetivo de aplicar el modelo de alto desempeño organizacional con propósito de servicio en cinco (5) instituciones educativas de la Unión Colombiana del Sur. Con la aplicación de este modelo se pretende resaltar la importancia de un propósito organizacional basado en el servicio a los públicos interesados, que genere valor social a estos, al mismo tiempo que crea valor económico para la organización. Esto se logra al establecer un modelo de servicio que relacione la propuesta de valor con los públicos interesados y las capacidades de la organización, al mismo tiempo que considera el aspecto económico referente a la estructura de costos y el modelo de resultados, que determina cómo generar ingresos para hacer que el modelo sea sustentable.

## DESAROLLO

### ANTECEDENTES

El Departamento de Educación de la Unión Colombiana del Sur (UCS) realizó el Planteamiento Estratégico Educativo (PED) para garantizar una educación de calidad y responder a las exigencias de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, el estado colombiano y la sociedad. Una de las conclusiones del PED, es que resulta necesario desarrollar un modelo de competitividad del sistema educativo y que deben evaluarse y mejorarse la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones.

Para avanzar en esta dirección, las instituciones educativas deben esforzarse por lograr un alto desempeño que les permita ser efectivas en el logro de su propósito. Una organización de alto desempeño logra mejores resultados financieros y no financieros que sus competidores en el largo plazo (De Waal, 2011; De Waal, 2021) y como lo expresa Ken Blanchard, se logra el alto desempeño, cuando las organizaciones “a lo largo del tiempo, continúan produciendo resultados extraordinarios, con el más alto nivel de satisfacción humana y de compromiso con el éxito” (2007, p.12).

## MODELO DE ALTO DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL CON PROPÓSITO DE SERVICIO

### Propósito

Determina la razón de ser, el futuro deseado, el marco de actuación y los compromisos de la organización con sus públicos interesados.

### Organización

Describe como la organización gestiona, de forma eficiente, los procesos, recursos y alianzas claves requeridas para llevar a cabo su propósito.



### Públicos

Define los diversos grupos de personas y entidades a quienes se dirige el propósito de la organización.

### Propuesta

Describe la estrategia innovadora, a través de la cual se crea valor para los públicos y para la organización.

Figura 1. Modelo de alto desempeño organizacionales con propósito de servicio

Es así, como se aplica el modelo de alto desempeño organizacional con propósito de servicio (Ver figura 1) en cinco (5) instituciones educativas de la Unión Colombiana del Sur. El objetivo del modelo de alto desempeño organizacional con propósito de servicio es asegurar la sostenibilidad de una organización bajo dos elementos, el valor social: creación de valor para los públicos interesados; y el valor económico: creación de valor para la organización (Marín, 2019). Esto se logra a través de un modelo de servicio que interrelaciona a la organización con sus públicos interesados, por medio de una propuesta de servicio (Ver figura 2).

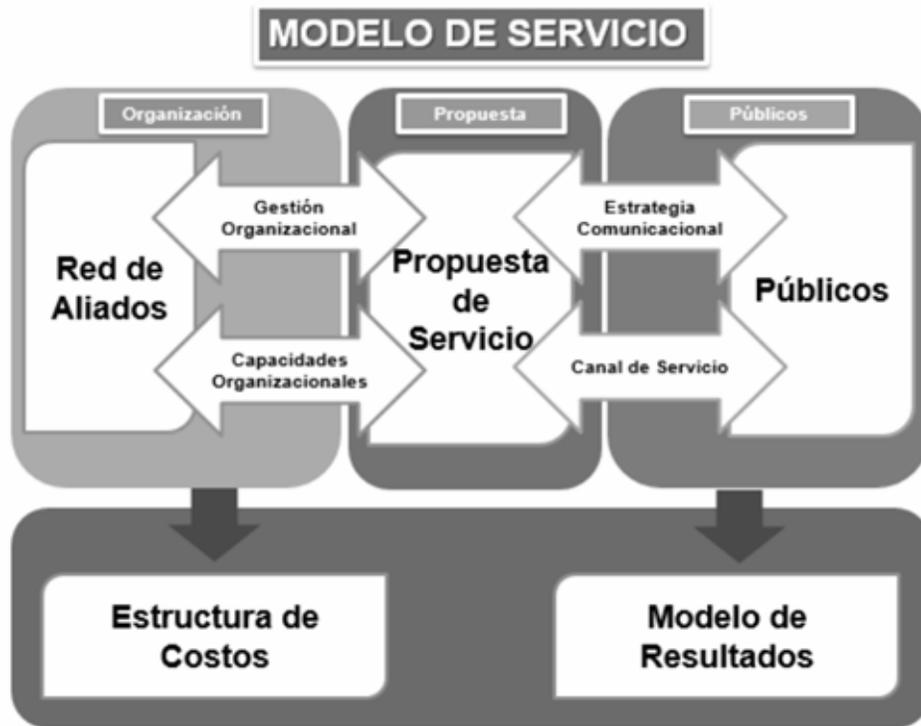


Figura 2. Modelo de servicio

El valor social, se fundamenta en lo que se denomina la propuesta de servicio que busca producir una transformación en los públicos mediante una estrategia comunicacional y canales de servicio; asimismo, se examina la relación entre la propuesta de servicio y la red de aliados, y su contribución a la efectividad en el logro del propósito, a través de diseñarse, en cuanto a su gestión organizacional, especialmente los procesos; y sus capacidades organizacionales que generan diferenciación, como las personas y la tecnología. El segundo elemento es el componente del valor económico, en el cual se estima la estructura de costos, como recursos que requieren ser invertidos en la operación, y el modelo de resultados, es decir, cómo se va a generar ingresos para garantizar la sustentabilidad del modelo (Marín, 2019).

Al aplicar el modelo de alto desempeño organizacional con propósito de servicio en las instituciones educativas de las UCS se pretende mejorar

tanto la capacidad de servicio como el nivel de desempeño organizacional de estas, generando valor social para la comunidad educativa al mismo tiempo que se crea valor económico para la institución.

## METODOLOGÍA

Este trabajo se efectúa a través de una investigación mixta. En la investigación mixta se integran los métodos cuantitativos y cualitativos en la recolección y análisis de datos para lograr una mejor comprensión del fenómeno que se estudia (Hernández et al., 2014). En relación con el tiempo es una investigación transversal, debido a que se recolectan datos en un único momento, el año 2020.

La población objeto de estudio corresponde a cinco (5) colegios adventistas de la Unión Colombiana del Sur. Los sujetos participantes fueron personal directivo, docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la iglesia Adventista del Séptimo Día.

La investigación se realiza en dos fases, diagnóstico y reformulación. En la primera fase se efectúa el análisis del propósito y se evalúa el modelo de servicio actual de las instituciones, a través de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos por medio de encuestas, informes financieros y otros documentos institucionales (ver tabla 1). El análisis del propósito se efectúa teniendo en cuenta diferentes elementos orientados a la razón de ser de la institución: la identidad, la razón de ser de su existencia, lo que sabe hacer, cuáles son los procesos y capacidades claves, la manera como sirve a sus públicos, cuáles son los productos y servicios más relevantes, a quiénes y cómo sirve, bajo qué principios y valores se actúa, qué imagen tienen los públicos y si esa imagen refleja el propósito corporativo, y finalmente con qué tipo de colaboradores se cuenta.

<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>	<b>Recolección de información</b>
	Análisis del propósito	Reseña histórica
		Encuesta análisis de propósito
Diagnóstico	Evaluación del modelo de servicio	Formato análisis de propósito
		Reporte de estudiantes
		Proyecto educativo institucional PEI
		Reporte de docentes
		Organigrama
		Informes financieros últimos tres años
		Procesos institucionales
		Inventario de recursos tecnológicos
		Inventario de infraestructura física según la norma NTC 4595
		Inventario de recursos bibliográficos
Encuesta modelo de servicio		
Formato modelo de servicio		

*Tabla 1.* Diagnóstico e instrumentos de recolección de información.

El diseño del modelo de servicio (ver figura 2) surge del Business Model CANVAS (lienzo de modelo de negocios) de Osterwalder & Pigneur (2011) y se adapta al Modelo de Organización con propósito servidor, es así como en la evaluación del modelo de servicio se puede ver cómo se operacionaliza el propósito de la organización, y para ello se examina: la propuesta de servicio que busca producir una transformación en los públicos mediante una estrategia comunicacional y canales de servicio; la relación entre la propuesta de servicio y la red de aliados en cuanto a la gestión organizacional y las capacidades organizacionales; el componente del valor económico, en el cual se estima la estructura de costos y el modelo de resultados.

Los análisis de la información recolectada en la primera fase, se hicieron de la siguiente manera: el análisis de las encuestas aplicadas se realizó mediante análisis estadístico descriptivo; el análisis de la información

financiera, a través de análisis financiero; y el análisis de los documentos institucionales, mediante análisis de contenido.

En la segunda fase, a partir del diagnóstico, se procede a reformular el modelo de servicio de las instituciones educativas (ver tabla 2); se parte de un proceso de innovación incremental, buscando mejorar las áreas con deficiencias en cada uno de los componentes del modelo, y se continúa con un proceso de innovación en valor, en torno a la búsqueda simultánea de estrategias de bajo costo y diferenciación, con base en las tendencias globales y un benchmarking de las empresas líderes del sector.

Fase	Actividad	Descripción
Reformulación	Innovación incremental	Mejoramiento de las áreas componentes del modelo de servicio.
	Innovación en valor	Estrategias que incluyen bajo costo y diferenciación basadas en tendencias y benchmarking.

Tabla 2. Reformulación del modelo de servicio.

## RESULTADOS

De acuerdo a las fases desarrolladas, con relación al diagnóstico del propósito de las instituciones educativas, se identifica que tienen muy clara la razón de ser, lo cual genera un gran sentido de propósito y un fuerte compromiso ético que se soporta en la filosofía adventista de la educación y que logra trascender a sus diferentes públicos. En lo referente al diagnóstico del modelo de servicio (ver figura 3) se encuentra:

- Variable Propuesta de valor: Esta es la variable mejor valorada por los encuestados, debido a que las instituciones educativas tienden a formar una red de relaciones con los estudiantes y sus acudientes para incluirlos en la propuesta de valor que ofertan y que está enmarcada en una propuesta académica tradicional que se soporta en la filosofía

adventista de la educación.

- Variable Clientes: En relación a esta variable se encuentra que la infraestructura física y tecnológica de las instituciones educativas no es moderna ni suficiente, lo cual obstaculiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes y genera insatisfacción en estos. Así mismo se encuentra que los estudiantes de las instituciones proceden de diversos niveles sociales y que perciben que la propuesta de servicio está perfectamente integrada dentro del sistema educativo adventista.

- Variable Infraestructura organizacional: En relación a esta variable, se encuentra que las instituciones educativas tienen procesos y capacidades claves que pueden ser imitados fácilmente por la competencia. Así mismo que las relaciones y trabajo con aliados claves son débiles, y que la aplicación de los recursos clave no siempre se da en la cantidad y momento adecuado.

- Variable Viabilidad financiera: Esta es la variable con menos valoración por los encuestados, debido a que las instituciones educativas solo tienen como fuente de ingresos los servicios académicos y a que no se cobra a los estudiantes tomando en cuenta lo que están dispuestos a pagar por los servicios educativos. El modelo de resultados se caracteriza por bajos ingresos y altos gastos y costos, lo cual genera una baja rentabilidad; por lo tanto, deben disminuir costos y diversificar sus fuentes de ingresos para generar valor económico.

<b>Red de Aliados</b> Iglesia Adventista del Séptimo Día UNAC SENA IADPA Cooperativa Comunión Secretaría de Educación	<b>Gestión organizacional</b> Se ejecutan macroprocesos de dirección y liderazgo, desarrollo pedagógico y convivencia escolar.	<b>Propuesta de Servicio</b> <b>Servicios académicos presenciales</b> - Preescolar - Básica primaria - Básica secundaria - Media académica - Academia de inglés  <b>Otros servicios</b> - Tienda escolar - Capellanía	<b>Estrategia de Comunicación</b> - Correo electrónico institucional - Servicio telefónico - Facebook - Oficina - Plataforma digital de información académica. -Whatsapp por grados académicos -Agenda escolar	<b>Públicos</b> Estudiantes en edades de 4-16 años  - Hombres - Mujeres  - Estrato 1 - Estrato 2 - Estrato 3  - Preescolar - Básica primaria - Básica secundaria - Media académica
	<b>Capacidades Organizacionales</b> <b>Docentes Adventistas</b> -Profesionales -Tecnólogos - Hombres - Mujeres  <b>Administrativos</b>  <b>Recursos tecnológicos</b> -Computadores, tablets, televisores, video beam  <b>Recursos bibliográficos</b> -Libros para consulta -Biblioteca virtual de la DIA		<b>Canales de Servicio</b> <b>Infraestructura física</b> - Salones para los diferentes grados - Biblioteca, aula TIC. - Patio para descanso y espacio para bienestar estudiantil - Templo - Oficinas  <b>Infraestructura tecnológica</b> -Plataforma académica -Plataforma para el desarrollo de clases virtuales	
<b>Estructura de Costos</b> -Gastos de personal -Honorarios -Servicios -Mantenimiento y reparaciones		<b>Modelo de Resultados</b> <b>Ingresos</b> -Enseñanza -Auxilios campos locales Iglesia Adventista del séptimo día -Donaciones <b>Utilidades/Pérdidas</b> -Resultados muy variables, tendiendo a ser bajos o negativos		

Figura 3. Diagnóstico del modelo de servicio instituciones educativas UCS

En referencia a la reformulación estratégica, esta fase se inicia con la innovación incremental, que propone revisar y mejorar las áreas deficientes identificadas en el proceso de diagnóstico. Se observan limitaciones en cuanto a insuficiencia y obsolescencia de la infraestructura física y tecnológica, facilidad para imitar los procesos y capacidades de las instituciones, debilidad en referencia a la construcción de relaciones con aliados claves, deficiencias con la aplicación de recursos en cuanto a la cantidad y pertinencia, bajos ingresos y altos costos, y finalmente, un perfil bajo, en cuanto al estrato social de los estudiantes. La solución consiste en

formular acciones para superar estas limitaciones, que se conviertan en proyectos institucionales, con asignación de actividades, recursos, tiempo y responsables, los cuales deben ser priorizados y programados para su ejecución.

En cuanto a la innovación en valor, se identifican un conjunto de factores que requieren ser incrementados para agregar valor, al mismo tiempo que se propone la creación de otra serie de factores para generar diferenciación de las instituciones educativas adventistas. Para identificar las variables de la innovación en valor, se realiza en primer lugar, un análisis de los factores que caracterizan a los mejores colegios tanto oficiales como privados (de acuerdo a los resultados de las pruebas saber 11) y, en segundo lugar, se realiza un análisis de las tendencias para el sector educativo en el medio; de esta manera se tiene un marco de referencia de los factores clave a incrementar y crear en las instituciones educativas adventistas.

Con referencia a los factores que requieren ser incrementados y los cuales se deben fortalecer en las instituciones educativas, se establecen (ver tabla 3):

<b>Incrementar</b>		
Precio	Infraestructura física	Segmentos de públicos
Contenidos curriculares	Marketing digital	Media Técnica
Metodologías activas	Planta y formación docente	Tecnología de apoyo
Formación artística y musical	Certificaciones institucionales	Formación deportiva
Etica y valores cristianos		

*Tabla 3. Variables innovación en valor a incrementar*

Precio: definir el precio de los servicios educativos de acuerdo a la estructura de costos y modelo de resultados de la institución, así como a lo que los públicos están dispuestos a pagar.

Segmentos de públicos: caracterización de los perfiles sociodemográficos y sicográficos de los diferentes públicos para establecer vínculos que permitan prestar un mejor servicio.

Marketing digital: implementación de estrategias de marketing digital para fortalecer la relación y acercar la propuesta de servicio a públicos actuales y potenciales en los medios digitales.

Metodologías activas: enseñanza centrada en el estudiante que le permita aprender de manera activa, haciéndolo protagonista de su aprendizaje y lo más competente, autónomo y crítico posible.

Tecnología de apoyo a la educación: uso y la apropiación de las TIC como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Certificaciones institucionales: que evidencien la intención de una educación que garantice estándares de calidad a nivel institucional, en los procesos y actividades continuas para el aseguramiento de un ambiente educativo.

Énfasis en ética y valores cristianos: fortalecer la filosofía educativa adventista relacionada con la integridad de los estudiantes en el servicio de Dios y a la sociedad.

Infraestructura física: modernización y adecuación de los ambientes pedagógicos básicos de acuerdo a la norma NTC 4595, con el propósito de asegurar la comodidad visual, higrotérmica y acústica, y de garantizar que los ambientes tengan el espacio suficiente para el número de estudiantes y que permitan el acceso a personas con discapacidad.

Contenidos curriculares: revisar y ajustar los contenidos curriculares en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional

y con las necesidades de la sociedad para formar íntegramente a los educandos.

Planta de docentes: planes para la formación y cualificación docente.

Media técnica: valor agregado en la propuesta de servicio para que los estudiantes se gradúen como bachilleres técnicos y puedan insertarse al mercado laboral o continuar en la educación superior.

Formación artística, musical y deportiva: valor agregado a la propuesta de servicio, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, físicas, sociales y emocionales.

Con relación a los factores que requieren ser creados (ver tabla 4) en las instituciones educativas, se establecen:

<b>Crear</b>	
Modalidad virtual	Metodologías de experiencias profundas de aprendizaje
Bilingüismo	Formación en liderazgo y servicio
Campus campestre	Herramientas digitales de enseñanza inteligente
Formación en Investigación	Estrategia estilo de vida saludable y sostenible

*Tabla 4. Variables innovación en valor a crear*

Modalidad virtual: como una nueva modalidad de ofertar los servicios educativos en sus diferentes niveles.

Bilingüismo: por medio del uso de dos idiomas como medios de instrucción en el desarrollo curricular.

Campus campestre: con amplias zonas verdes para el disfrute y enriquecimiento en los aspectos espiritual, emocional, social y pedagógico

de los estudiantes; ofreciéndoles la oportunidad de convivir en armonía con la naturaleza.

Formación en investigación: para promover en los estudiantes el interés por la investigación y el desarrollo de un pensamiento crítico e innovador que les permita realizar investigación sobre problemas reales de su contexto y aportar a la solución de dichos problemas.

Metodologías de experiencias profundas de aprendizaje: a través de una enseñanza en la que el estudiante asume responsabilidades y es protagonista de su propio aprendizaje, para que aprender se convierta en una experiencia significativa.

Formación en liderazgo y servicio: para formar líderes íntegros que sirvan a Dios y a la sociedad.

Herramientas digitales de enseñanza inteligente: se refiere a plataformas que facilitan la elaboración de contenido didáctico para diferentes dispositivos (computadores, celulares, tablets, etc), generando contenido amigable y de interés para los estudiantes.

Estrategia estilo de vida saludable y sostenible: para generar experiencias de aprendizaje, que permitan la adquisición o modificación de comportamientos y prácticas relacionadas con el manejo y cuidado de la salud física, mental y espiritual de los estudiantes y que como resultado puedan tener hábitos de vida saludable.

Finalmente, tomando como referente la innovación en valor, se establece el modelo de servicio reformulado (ver figura 4).

<p><b>Red de Aliados</b></p> <p>Incrementar certificaciones institucionales</p> <p>Alianzas para media técnica y bilingüismo</p> <p>Alianzas para formación en investigación, liderazgo y servicio</p> <p>Alianzas para formación artística, musical y deportiva</p> <p>Alianzas para estrategia estilo de vida saludable y sostenible</p>	<p><b>Gestión organizacional</b></p> <p>Procesos académicos</p> <p>Procesos de contratación y formación docente</p> <p>Procesos de relaciones y alianzas</p> <p>Procesos de promoción y publicidad</p> <p>Procesos de innovación continua</p> <hr/> <p><b>Capacidades Organizacionales</b></p> <p>Incrementar planta de docentes - formación docentes</p> <p>Formar en Metodologías de experiencias profundas de aprendizaje</p> <p>Crear Herramientas digitales de enseñanza inteligente</p>	<p><b>Propuesta de Servicio</b></p> <p>Incrementar formación en ética y valores cristianos</p> <p>Incrementar contenidos curriculares</p> <p>Incrementar media técnica</p> <p>Incrementar formación artística y musical</p> <p>Incrementar formación deportiva</p> <p>Crear modalidad virtual</p> <p>Crear bilingüismo</p> <p>Crear formación en investigación</p> <p>Crear formación en liderazgo y servicio</p> <p>Crear estrategia estilo de vida saludable y sostenible</p>	<p><b>Estrategia de Comunicación</b></p> <p>Incrementar marketing digital</p> <hr/> <p><b>Canales de Servicio</b></p> <p>Mejorar e Incrementar infraestructura física</p> <p>Incrementar tecnología de apoyo a la educación</p> <p>Crear campus campestre</p> <p>Crear Metodologías de experiencias profundas de aprendizaje</p>	<p><b>Públicos</b></p> <p>Incrementar segmentos de públicos</p> <p>Personas interesadas en formación en principios y valores cristianos y estilo de vida saludable</p> <p>Personas interesadas en formación científica, deportiva, artística y musical.</p> <p>Personas interesadas en educación virtual</p>
<p><b>Estructura de Costos</b></p> <p>-Gastos en tecnología</p> <p>-Gastos en infraestructura</p> <p>-Gastos en contratación y formación docente</p> <p>-Gastos en promoción y publicidad</p> <p>-Gastos en procesos académicos</p>		<p><b>Modelo de Resultados</b></p> <p><b>Ingresos</b></p> <p>Por nuevos programas y servicios.</p> <p>Por Incrementar precio</p>		

Figura 4. Modelo de servicio reformulado

En la propuesta de servicio se considera importante que se oferte educación media técnica, que los servicios educativos se oferten en modalidad presencial y en modalidad virtual, y que se defina una estrategia de estilo de vida saludable y sostenible. En los contenidos curriculares de la propuesta de servicio, se debe fortalecer lo relacionado con la formación en ética y valores cristianos, formación en liderazgo y servicio, formación en investigación, formación artística y musical, y formación deportiva. También se plantea, que los contenidos curriculares se desarrollen a través del bilingüismo.

En la estrategia de comunicación se debe incrementar las estrategias de marketing digital para acercar la propuesta de servicio a los públicos.

Con relación a los canales de servicio, es necesario que se mejore la infraestructura física y que las instituciones educativas se ubiquen en un campus campestre. También, es importante utilizar tecnología de apoyo a la educación y crear metodologías de experiencias profundas de aprendizaje.

Los públicos de la propuesta de servicio se deben segmentar. Estos públicos deben tener interés en la formación en principios y valores cristianos y estilo de vida saludable; en la formación científica, deportiva, artística y musical; o estar interesados en la educación virtual.

En la gestión organizacional, se tiene que crear y definir procesos académicos, de contratación y formación docente, de relaciones y alianzas, de promoción y publicidad, y de innovación continua.

De otro lado, en lo referente a las capacidades organizacionales, se debe fortalecer la planta docente a través de su formación, formar en metodologías de experiencias profundas de aprendizaje, y utilizar herramientas digitales de enseñanza inteligente.

En la red de aliados, se tiene que fortalecer las certificaciones institucionales; así como establecer alianzas con otras entidades para la media técnica, el bilingüismo, la formación en investigación y en liderazgo de servicio, la formación artística y musical, la formación deportiva, y para la definición e implementación de una estrategia de estilo de vida saludable y sostenible.

En lo relacionado con la estructura de costos, los principales gastos de las instituciones educativas deben corresponder a: gastos en tecnología,

gastos de infraestructura, gastos de contratación y formación docente, gastos de promoción y publicidad, y gastos en los procesos académicos. Finalmente, el modelo de resultados se tiene que sustentar en los ingresos por nuevos programas y servicios y en el incremento del precio de los servicios educativos.

### **Agradecimientos:**

Agradecemos al Departamento de Educación de la Unión Colombiana del Sur (UCS) y a los directivos de las cinco (5) instituciones educativas que participaron de la investigación.

## **CONCLUSIONES**

En la referente al propósito, existe un gran sentido de propósito en las instituciones, pues tienen muy clara la razón de ser y tienen un fuerte compromiso ético que se soporta en la filosofía adventista de la educación, sin embargo, se recomienda reformularlo y expresarlo en una forma trascendente para que muestre los compromisos de la institución con sus públicos.

Respecto al modelo de servicio, las instituciones identifican con precisión los servicios que ofertan a sus públicos y que están enmarcados en una propuesta académica tradicional. En este sentido, las instituciones educativas deben crear valor en los componentes de valor social del modelo, así como disminuir costos y diversificar sus fuentes de ingresos para generar valor económico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al Mas Alto Nivel: Como Crear y Dirigir Organizaciones de Alto Desempeno*. Grupo Editorial Norma.
- De Waal, Andre. (2011). Characteristics of high performance organisations. *Business Management and Strategy*, 3(1), 28–45. <https://doi.org/10.5296/bms.v3i1.869>
- De Waal, André. (2021). The high performance organization: proposed definition and measurement of its performance. *Measuring Business Excellence*, 25(3), 300–314. <https://doi.org/10.1108/MBE-04-2020-0064/FULL/PDF>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (McGraw-Hill Education (ed.); 6th ed.).
- Hurth, V., Ebert, C., & Prabhu, J. (2018). Organisational purpose: The construct and its antecedents and consequences. 02, 67. [https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user\\_upload/research/workingpapers/wp1802.pdf](https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/workingpapers/wp1802.pdf)
- Keller, V. (2015). The Business Case For Purpose. *Harvard Business Review*, 1–15. <https://hbr.org/resources/pdfs/comm/ey/19392HBRReportEY.pdf>
- Malbašić, I. (2020). Through balanced organizational values towards purpose-driven organizations. *Organizational Psychology*, 10(4), 243–251. [www.orgpsyjournal.hse.ru](http://www.orgpsyjournal.hse.ru)
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2011). *Generación de modelos de negocio*.

Deusto. <https://cecma.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/generacion-de-modelos-de-negocio.pdf>

Marín, C. (2019). Diseño de un modelo para un alto desempeño organizacional con propósito de servicio para empresas de Colombia [Tesis de doctorado no publicada]. Centro Panamericano de Estudios Superiores.