UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSTGRADO

Tesis

Engagement y aprendizaje organizacional del docente en instituciones educativas públicas.

Presentada por

Segundo Manuel MUDARRA VILLACORTA

Asesor

Juan Zenón GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional

Lima – Perú

2019

Engagement y aprendizaje organizacional del docente en instituciones educativas públicas.

A Jesucristo,

mi único y amado Salvador.

A Giovanna, mi amada esposa,

cuya ternura se tornó en firme respaldo para la cristalización del presente trabajo.

A mis hijos Marisel, Emanuel y Abraham, cuyo amor y alegría fueron el verdadero

impulso para la materialización de esta meta.

Reconocimiento

Agradezco a mi asesor de tesis, Mg. Juan Zenón Gutiérrez Gutiérrez, por su inestimable ayuda para desarrollarla y concluirla.

Extiendo mi agradecimiento a los colegas de las Instituciones Educativas que generosamente participaron en el trabajo de campo.

Tabla de Contenidos

Carátula i
Título ii
Dedicatoria iii
Reconocimiento iv
Tabla de Contenidos v
Lista de Tablas vii
Lista de Figuras viii
Resumen ix
Abstract x
Introducción xi
Capítulo I: Planteamiento del Problema 12
1.1 Determinación del Problema 12
1.2 Formulación del Problema 13
1.2.1 Problema general. 13
1.2.2 Problemas específicos. 13
1.3 Objetivos: General y Específicos 14
1.3.1 Objetivo general. 14
1.3.2 Objetivos específicos 14
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación 15
1.5 Limitaciones de la Investigación 16
Capítulo II: Marco Teórico 18
2.1 Antecedentes del Estudio 18
2.1.1 Antecedentes nacionales 18
2.1.2 Antecedentes internacionales. 21
2.2 Bases Teóricas 24
2.2.1 Engagement. 24
2.2.2 Aprendizaje organizacional. 38
2.3 Definición de Términos Básicos 50
Capítulo III: Hipótesis y Variables 52
3.1 Hipótesis 52
3.1.1 Hipótesis general. 52
3.1.2 Hipótesis específicas 52
3.2 Variables 53
3.2.1 Variable 1: Engagement 53
3.2.2 Variable 2: Aprendizaje organizacional 53

3.3 Operacionalización de Variables 53
Capítulo IV: Metodología 55
4.1 Enfoque de Investigación 55
4.2 Tipo de Investigación 55
4.3 Diseño de Investigación 55
4.4 Población y Muestra 56
4.4.1 Población. 56
4.4.2 Muestra. 56
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 57
4.5.1 Técnicas de colecta de datos. 57
4.5.2 Instrumentos de recolección de datos. 57
4.6 Tratamiento Estadístico 59
4.7 Procedimiento 60
Capítulo V: Resultados 61
5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos 61
5.1.1 Validez de contenido de los instrumentos. 61
5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos. 66
5.2 Presentación y Análisis de los Resultados 74
5.2.1 Resultados descriptivos de las variables. 74
5.2.2 Análisis inferencial de las variables. 77
5.3 Discusión 86
Conclusiones 90
Recomendaciones 91
Referencias 92
Apéndices 99
Apéndice A: Escala Utrecht de Work Engagement 100
Apéndice B: Escala de Medición del Aprendizaje Organizacional 101
Apéndice C: Formato de Juicio de Expertos. 102

Lista de Tablas

Tabla 1.	Definiciones Principales de Aprendizaje Organizacional……..	41
Tabla 2.	Operacionalización de las Variables…….	54
Tabla 3.	Población…….	56
Tabla 4.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de la Escala de Engagement mediante el Coeficiente de Validez de Aiken……..	64
Tabla 5.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de la Escala de Aprendizaje Organizacional mediante el Coeficiente de Validez de Aiken…	65
Tabla 6.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Vigor……..…….	67
Tabla 7.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Dedicación……..	68
Tabla 8.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Absorción……..……..	69
Tabla 9.	Análisis Generalizado de la Escala de Engagement……..……..	70
Tabla 10.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Cultura de Aprendizaje……	71
Tabla 11.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Aprendizaje Grupal…….	72
Tabla 12.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Claridad Estratégica…….…….	73
Tabla 13.	Análisis Generalizado de la Escala de Aprendizaje Organizacional……..	74
Tabla 14.	Escala de la Variable Engagement…….……...	76
Tabla 15.	Niveles de Engagement…….……..	76
Tabla 16.	Escala de la Variable Aprendizaje Organizacional…….……...	77
Tabla 17.	Niveles de la Variable Aprendizaje Organizacional……	77
Tabla 18.	Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Engagement……..	78
Tabla 19.	Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Aprendizaje Organizacional.……..	79
Tabla 20.	Coeficiente de correlación de Engagement y Aprendizaje Organizacional...	80
Tabla 21.	Niveles de Engagement…….	81
Tabla 22.	Niveles de la Variable Aprendizaje Organizacional…….	82
Tabla 23.	Coeficiente de Correlación de Engagement y Cultura de Aprendizaje……	83
Tabla 24.	Coeficiente de Correlación de Engagement y Claridad Estratégica…….	84
Tabla 25.	Coeficiente de Correlación de Engagement y Aprendizaje Grupal……..	85

Lista de Figuras

Figura 1.	Modelo de Organización Saludable de Salanova…….……..	31
Figura 2.	Características de Empleados con Engagement de Cuevas……	31
Figura 3.	El Rol de la Autoeficacia como Antecedente y Consecuente del Engagement y Burnout……..	32
Figura 4.	Modelo del Papel Mediador del Engagement entre el Clima y el Desempeño en Seguridad…….	33

Resumen

La presente tesis investiga la relación existente entre el engagement y el aprendizaje organizacional en las Instituciones Educativas Públicas Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana. La muestra estratificada quedó conformada por 119 profesores, seleccionados aleatoriamente mediante la tabla de números random. La investigación realizada tuvo un enfoque cuantitativo, es de alcance descriptivo correlacional, con un diseño transversal, no experimental. Los instrumentos de recolección de información fueron: la escala UWES (Utrecht Work Engagement Scale) y la Escala de Medición de Aprendizaje Organizacional. Se evaluaron sus propiedades métricas de validez de contenido y confiabilidad, con el coeficiente V de Aiken y el coeficiente de Cronbach respectivamente. Los datos recolectados fueron analizados con la escala de estanones para corroborar las hipótesis descriptivas de investigación, y la prueba estadística paramétrica correlación de Pearson (r) para la medida de las relaciones postuladas en la hipótesis correlacional general entre las variables engagement y aprendizaje organizacional, y las hipótesis específicas entre la variable engagement y las dimensiones de la variable aprendizaje organizacional, y para evaluar la significancia estadística de los resultados muestrales. Los resultados evidenciaron la existencia de correlaciones directas y moderadas entre engagement y aprendizaje organizacional, y las dimensiones de este (cultura de aprendizaje, claridad estratégica y aprendizaje grupal). Los hallazgos resultaron ser significativos a un nivel de probabilidad de $p<0,05$.

Palabras claves: Engagement, vigor, dedicación, absorción, aprendizaje organizacional, cultura de aprendizaje, claridad estratégica, aprendizaje grupal.

Abstract

This thesis investigates the relationship between engagement and organizational learning in the Ricardo Bentín public educational institutions", "Pedro A. Labarthe" and" Mariano Melgar" of Metropolitan Lima. The stratified sample was conformed by 119 teachers, selected randomly by using the table of random numbers. The investigation took a quantitative approach, is correlational descriptive scope, with a transverse, non-experimental design. The data collection tools were: the UWES (Utrecht Work Engagement Scale) scale and the scale of measurement of organizational learning. Their metric properties of validity of content and reliability, with the coefficient V of Aiken and Cronbach's coefficient were respectively evaluated. The collected data were analyzed with the scale of kegs to corroborate the descriptive research hypothesis and test statistical parametric correlation of Pearson r for measuring relationships postulated in the correlation hypothesis General between the variable engagement and organizational learning, and the specific assumptions between the variable engagement and the dimensions of the variable organizational learning, and to evaluate the statistical significance of the sampling results. The results showed the existence of direct and moderate correlations between engagement and organizational learning, and the dimensions of this (culture of learning, group learning and strategic clarity). The findings proved to be significant at a level of probability of $p < 0,05$.

Keywords: Engagement, vigor, dedication, absorption, organizational learning, culture, strategic clarity, group learning.

Introducción

La presente tesis ha indagado la problemática del engagement y aprendizaje organizacional de instituciones educativas emblemáticas en Lima Metropolitana. Su contenido abarca diversos aspectos que están estructurados conforme al protocolo de la EPG para las investigaciones cuantitativas.

El capítulo primero concierne al planteamiento del problema general de investigación así como los específicos, y los objetivos de investigación, el señalamiento de la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se refiere el marco teórico con los antecedentes de investigaciones previas más recientes y relevantes, y el inventario teórico de diversos aspectos relacionados con el engagement y el aprendizaje organizacional, y las definiciones conceptuales de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se presenta la formulación de la hipótesis general y las específicas, con la respectiva matriz de operacionalización de las variables de estudio, y las definiciones conceptuales de las variables investigadas.

En el cuarto capítulo se trata del enfoque de investigación, el tipo de investigación, el diseño pertinente, la determinación de la población y el tamaño de la muestra respectiva así como el procedimiento de selección aleatoria de los profesores participantes, las técnicas de recolección de información utilizadas, los instrumentos de investigación seleccionados, y el procedimiento seguido en el trabajo de campo.

En el quinto capítulo se informa sobre la replicación de la validez de contenido y confiabilidad de los instrumentos estandarizados de colecta de datos, el tratamiento estadístico descriptivo de los datos resultantes del trabajo de campo y el procesamiento de la medida de las relaciones entre engagement y el aprendizaje organizacional, y, el análisis inferencial con el test de significancia estadística de los resultados muestrales.

La tesis, finalmente, formula las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, propone algunas recomendaciones, presenta las referencias según la normatividad científica de la APA, y consigna los apéndices pertinentes.

Capítulo I:

Planteamiento del Problema

1.1 Determinación del Problema

En el entorno de la globalización, la gestión de los recursos humanos tiene la responsabilidad de diseñar herramientas que permitan o faciliten la articulación de las organizaciones con quienes laboran en ellas, en la mira de lograr la consecución de las metas institucionales. Las evidencias empíricas indican que éstas son alcanzadas más rápidamente cuando los trabajadores, cualesquiera sean los roles ocupacionales, han desarrollado un alto grado de identificación en primer lugar con el trabajo y a consecuencia de ello con la organización. Pues bien, es ese grado de compromiso de la persona con el trabajo que desempeña o engagement y el lugar donde trabaja o compromiso organizacional, es el que se ha convertido en una de los fenómenos más estudiados en los últimos años en el mundo académico internacional. Una de las razones de tal interés es que los equipos de gestión de las instituciones han comenzado a darse cuenta que para lograr ventajas comparativas en un contexto competitivo es indispensable contar con recursos humanos comprometidos con su labor e identificados con los objetivos de la organización. Además de ser una de las alternativas más eficaces para la consecución de las metas organizacionales, la importancia del involucramiento, ya sea laboral y/u organizacional, radica en su capacidad para influir en la eficiencia del desempeño laboral y el bienestar de los integrantes que laboran en la organización (Maldonado, Guillén y Carranza, 2011), así como a otras esferas organizacionales.

La situación descrita en general también, con las modificaciones del caso, se aplica a las organizaciones educativas. En éstas como es sabido, el papel central lo ocupa el profesorado, de cuya labor y actitudes frente a la misma se ha escrito suficientemente en la

literatura científica. En la actualidad, la labor de los educadores es hoy la preocupación central de la política educativa nacional que apuesta por contar con un profesorado dotado de una excelente preparación para cumplir de la mejor forma posible su tarea profesional, y así acrecentar la calidad del servicio docente. También como parte de ello, el profesorado procesa a nivel individual o grupal un aprendizaje organizacional en las instituciones educativas, que coadyuven a que éstas desarrollen las capacidades cognitivas y las estrategias pertinentes.

Esta situación en la que la implicación laboral presenta ligas con el aprendizaje organizacional invita a indagar por su interacción en el contexto de las instituciones escolarizadas de la educación básica regular. A este respecto se ha considerado conveniente investigar dicha problemática en colegios públicos emblemáticos de los distritos de La Victoria, Breña y Rímac.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general.

¿Qué relación existe entre el engagement y aprendizaje organizacional de los docentes en las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017?

1.2.2 Problemas específicos.

PE1: ¿Cuál es el nivel de engagement de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017?

PE2: ¿Cuál es el nivel del aprendizaje organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017?

PE3: ¿Qué relación existe entre el engagement y la cultura de aprendizaje en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017?

PE4: ¿Qué relación existe entre el engagement y la claridad estratégica del aprendizaje organizacional en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017?

PE5: ¿Qué relación existe entre el engagement y el aprendizaje grupal en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017?

1.3 Objetivos: General y Específicos

1.3.1 Objetivo general.

Determinar la relación existente entre el engagement y el aprendizaje organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017.

1.3.2 Objetivos específicos.

OE1. Dilucidar el nivel de engagement de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017.

OE2. Establecer el nivel del aprendizaje organizacional de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

OE3. Elucidar la relación existente entre el engagement y la cultura de aprendizaje de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

OE4. Examinar la relación existente entre el engagement y la claridad estratégica de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

OE5 Explicitar la relación existente entre el engagement y el aprendizaje grupal de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

1.4 Importancia y Alcances de la Investigación

La problemática del presente trabajo de investigación extrae su importancia del aporte empírico que constituyen los resultados del trabajo de campo pues ofrecen un diagnóstico exhaustivo de las dos variables indagadas desde la percepción del profesorado.

La problemática del engagement y el aprendizaje organizacional está recién siendo objeto de interés en el ámbito académico, aunque su tratamiento haya sido en conexión con otras variables como el liderazgo transformacional (Castro, 2014) y las competencias laborales en el caso del aprendizaje organizacional (Torres y Huamán, 2012), mientras que el engagement fue investigado en relación a la cultura organizacional (Bobadilla, Callata y Caro, 2015), el estrés laboral (Sotelo, 2016), u otros constructos (satisfacción laboral, motivación laboral, rotación del personal, etc.).

Por otra parte, la problemática investigada es una problemática relativamente novedosa en la órbita nacional, no así en otras latitudes del mundo globalizado. Esta constatación torna más imperativo ahondar en su estudio. A este respecto, la teoría ha conjeturado hipótesis sobre los vínculos del engagement con la satisfacción laboral, y otros constructos afines, recibiendo apoyatura empírica. Empero, en el universo de investigaciones previas, está ausente una problemática como la que ha se ha planteado para el presente trabajo de investigación. Ello amerita de sobre manera la importancia de que haya sido investigada. Y que lo fuese con un instrumento ex profesamente diseñado para medir la variable aprendizaje organizacional en contextos educativos.

El alcance está dado por la posibilidad de que las correlaciones conjeturadas entre las variables, y entre una variable (engagement) y las dimensiones de la otra variable (aprendizaje organizacional), puedan servir de referencia explicativa para contextos similares del profesorado de otras Instituciones Educativas.

1.5 Limitaciones de la Investigación

La presente investigación, a pesar de sus logros empíricos y metodológicos, tiene ciertas limitaciones que hay que subrayar. En primer lugar, la generalización de los resultados, los que aun siendo estadísticamente significativos, se circunscriben a la población seleccionada, esto es al profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar", por lo que no puede considerarse como un estudio representativo de la realidad de las instituciones educativas de Lima Metropolitana o de los distritos a los cuales pertenecen dichas organizaciones educativas. En segundo lugar, otra limitación reside en el alcance mismo de la investigación, esto es en el hecho de que sea una investigación descriptiva correlacional ha permitido dejar fuera de su competencia investigar las diferencias existentes entre los

profesores de las tres organizaciones educativas estudiadas ya sea respecto a cada una de las variables o en su defecto respecto a las correlaciones halladas en cada institución educativa sobre aprendizaje y compromiso organizacional. Y la última limitación se refiere al hecho de que aun cuando se ha examinado la validez de contenido y confiablidad de los instrumentos estandarizados aplicados, la presente tesis ha dejado de evaluar la validez de constructo de los mismos.

Capítulo II:

Marco Teórico

2.1 Antecedentes del Estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales.

Rodríguez (2017) en *Implicancia emocional (engagement) y motivación laboral en trabajadores administrativos de una empresa del sector minero de la región Ancash*, reportó un estudio de tipo correlacional en el que participaron 77 colaboradores entre las edades de 22 a 45 años. Se utilizó el cuestionario de implicancia emocional (UWES) y la prueba de motivación para el trabajo. Según los resultados obtenidos se aprecia que la implicancia emocional (engagement) laboral en total se encuentran en un nivel promedio. Asimismo, indican un nivel alto en el área de realización de la motivación laboral, mientras que en las áreas de cultura organizacional, identificación y valores, vigor y dedicación, denotan un rango medio; sin embargo, en la dimensión absorción revelan una tendencia baja y en el área de trabajo en equipo alcanzan un nivel bajo. De igual manera, existe una correlación positiva altamente significativa entre las dimensiones de la implicancia emocional y las áreas de la motivación laboral.

Quispe y Vigo (2017) en *La interacción del aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los educadores de las instituciones educativas públicas*, reportaron un estudio de diseño descriptivo correlacional cuyo objetivo es indicar los vínculos que existen entre el aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los educadores de las instituciones educativas de Chosica: Nicolás de Piérola, Josefa Carrillo, Emilio del Solar, Pablo Patrón y Aplicación. La muestra seleccionada intencionalmente se formó con 157 docentes (69 varones y 88 mujeres), a quienes se les aplicó el Inventario de Aprendizaje Organizacional y el cuestionario de Desempeño Laboral Docente. Se utilizaron el

Inventario de Aprendizaje Organizacional que evalúa aprendizaje individual, aprendizaje grupal, aprendizaje en la organización, cultura organizacional, transferencia de información y formación; y el Inventario de Desempeño Laboral Docente que mide asistencia y puntualidad, promoción del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, utilización de materiales educativos, relaciones interpersonales y metodología docente. Los resultados muestran que hay relaciones significativas y positivas entre el aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los maestros, a nivel primario y secundario, de las instituciones educativas estudiadas. Además, existen diferencias significativas respecto del aprendizaje organizacional y el desempeño laboral entre los profesores de las diversas instituciones educativas indicadas, siendo los profesores de las instituciones educativas Nicolás de Piérola y Emilio Del Solar los que superar a los profesores de las otras instituciones educativas públicas en ambas variables de estudio.

Castro (2016) en *Gestión educativa estratégica y aprendizaje organizacional en instituciones educativas del nivel secundaria, zona urbana de Chancay, UGEL 10, Huaral, 2016*, reportó una investigación realizada de enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y diseño no experimental, correlacional transversal. La muestra fue de 109 docentes, a quienes se les aplicó el cuestionario sobre gestión educativa estratégica de cinco dimensiones, y el cuestionario de aprendizaje organizacional de 4 dimensiones (fuentes de aprendizaje organizacional, sujetos del aprendizaje organizacional, cultura para el aprendizaje organizacional y condiciones para el aprendizaje organizacional). Los instrumentos de recolección de información fueron replicados en sus propiedades de validez de contenido y confiabilidad, mostrando índices adecuados. Se concluye que existe relación positiva alta entre gestión educativa estratégica y aprendizaje organizacional en Instituciones Educativas del nivel secundaria de la zona urbana de Chancay en Huaral.

Torres y Huamán (2012) en *Las competencias laborales como variable vinculada al aprendizaje organizacional en instituciones educativas,* analizaron las relaciones que podían existir entre ambas variables en docentes de instituciones educativas estatales del distrito de Comas. La muestra de tipo intencional estuvo conformada por 240 docentes de cinco instituciones educativas, caracterizada por ser mayoritariamente femenina, y de procedencia mayoritaria de institutos pedagógicos. Se les aplicó el Inventario de Competencias Laborales (capacidad de riesgo, capacidad creativa, capacidad de organización, capacidad de comunicación, capacidad de liderazgo, capacidad de crear redes sociales, capacidad de detección de oportunidades y capacidad de trabajo en equipo) y el Inventario de Aprendizaje Organizacional (aprendizaje individual, aprendizaje grupal, aprendizaje en la organización, cultura organizacional, transferencia de información y formación) para recolectar información sobre las variables estudiadas. Los análisis de datos se efectuaron con la correlación de Spearman y la prueba Z de diferencias de medias independientes. Los resultados evidenciaron relaciones significativas y positivas de baja intensidad entre el total de las competencias laborales y el total del aprendizaje organizacional de los docentes participantes (0,29); el análisis comparativo de las competencias laborales por sexo de los docentes, indica que existen diferencias estadísticas significativas solo en la competencia capacidad de riesgo, notándose que las mujeres presentan valores más altos que los hombres; el mismo análisis respecto al aprendizaje organizacional indica que existen diferencias estadísticamente significativas en favor de las docentes mujeres en el aprendizaje individual, aprendizaje organizacional, cultura de aprendizaje, formación y el total del aprendizaje organizacional; y los análisis descriptivos evidencian que las competencias laborales presentan niveles relativamente altos, mientras que el aprendizaje organizacional son básicamente medios.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

Lardone (2017) en *Regulación emocional, burnout y engagement en los docentes de nivel primario*, reportó un trabajo de tipo correlacional con diseño ex post facto retrospectivo de un grupo que tiene como objetivo analizar la regulación emocional cognitiva en docentes de nivel primario y su relación con dos fenómenos opuestos, el burnout y el engagement. Los instrumentos que se utilizaron fueron las adaptaciones cordobesas del Utrecht Work Engagement y el Maslach Burnout Inventory, y una encuesta sociodemográfica. Se aplicaron a 200 participantes, los que fueron seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico auto elegido no accidental, y compuesta por 21 hombres y 179 mujeres, con edades comprendidas entre 24 y 60 años, de los cuales el 70% trabaja en escuelas públicas, el 26% ejerce en escuelas privadas y el 4% lo hace en ambas. La hipótesis que se puso a prueba pronosticaba que los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva presentarán menores niveles de burnout y mayores de engagement y, de manera contraria, que aquellos que hagan uso de estrategias disfuncionales de regulación emocional cognitiva presentarían mayores niveles de burnout y menores de engagement. El análisis de datos se hizo con estadísticos descriptivos y la prueba de correlación de Pearson así como de la prueba t y ANOVA. Los resultados obtenidos confirmaron dichas hipótesis y concluyeron que el uso de estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva se asocia con mayores niveles de engagement y menores de burnout, mientras que el uso de estrategias disfuncionales se asocia a mayores niveles de burnout y menores de engagement.

Soto (2017) en *El aprendizaje organizacional para el cambio educativo en una escuela pública de nivel medio superior*, reportó un trabajo de investigación cuyo objetivo fue identificar los factores del aprendizaje organizacional que han impactado en el cambio educativo en una escuela pública. En el estudio participaron los profesores que laboran en

el turno vespertino de la carrera de técnico en Informática y los directivos del Centro de Bachillerato Tecnológico N° 2, ubicado en el Municipio de Metepec, México. Los resultados se obtuvieron a través de un método de investigación mixto y de la utilización de instrumentos de medición como la observación, la entrevista y el cuestionario. Los resultados sugieren que cinco razones han impactado en el aprendizaje organizacional: la costumbre, la seguridad, los factores económicos, el miedo a lo desconocido y el procesamiento selectivo de la información.

Arraigada (2015) en *Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios*, reportó un estudio cuantitativo en un grupo de docentes universitarios. La muestra no probabilística estuvo compuesta por 29 docentes de ambos sexos (59% mujeres y 41% varones) con edades comprendidas entre los 25 y 68 años, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina. Se administró el cuestionario UWES para la medición del engagement con el trabajo. Los resultados mostraron niveles de engagement en los docentes predominantemente muy alto (Contabilidad y Sociales) y alto (Administración y Turismo).

Castañeda (2015) en *Condiciones para el aprendizaje organizacional*, reportó una investigación para contribuir al entendimiento del papel que desempeñan la cultura de aprendizaje, la formación, la claridad estratégica y el soporte organizacional como condiciones que favorecen el aprendizaje en las organizaciones. Se emplea una metodología cuantitativa con 613 participantes, empleados (58% hombres y 42% mujeres) de una organización pública (304 participantes) y 2 compañías privadas (201 y 108 participantes respectivamente), las 3 entidades ubicadas en Bogotá, Colombia. Para la realización del estudio se formó una muestra por conveniencia. Los instrumentos de medida fueron el cuestionario de condiciones para el aprendizaje organizacional y la escala de aprendizaje organizacional que lo evalúa a nivel individual, grupal e

institucional. Los resultados sugieren que las cuatro condiciones estudiadas contribuyen al aprendizaje organizacional.

Küster y Vila (2012) en *El docente universitario y sus efectos en el estudiante*, reportaron un estudio cuyo interés es indagar por el efecto que el comportamiento del docente posee sobre el rendimiento y la satisfacción del estudiante. Así la investigación se centra en la orientación y el síndrome de burnout y el engagement del docente, y en los efectos que dicha orientación posee sobre el rendimiento del estudiante. Con una muestra de 45 docentes (48,9% hombres y 51,1% mujeres) y 932 estudiantes obtenida mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y mediante el uso de ecuaciones estructurales y modelos multinivel, los resultados muestran como la orientación del docente posee un efecto sobre el aprendizaje percibido y la satisfacción del estudiante. Se recolectaron los datos con el Inventario Maslach y el UWES. Los resultados de la investigación evidencian que los docentes muestran niveles reducidos de síndrome de burnout, junto a niveles elevados de engagement. Por otra parte, no se ha encontrado un efecto del burnout ni del engagement del docente sobre el rendimiento académico esperado por el estudiante n sobre la satisfacción global del mismo; en cambio, la orientación al mercado del docente, esto es el esfuerzo del docente por orientar sus tareas se traducen en un aprendizaje percibido superior por el estudiante y en una satisfacción mayor. Con relación a la nota esperada, el efecto dela orientación al mercado se produce de manera indirecta mediante la relación de la orientación al mercada del docente sobre el aprendizaje percibido.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Engagement.

2.2.1.1 *Antecedentes sobre el engagement.*

Según la sólida reflexión de Serrano (2014) que se glosa in extenso, uno de los primeros autores de hablar sobre engagement, fue Seligman (2000) quien propone el modelo de Psicología Organizacional Positiva, que busca potencializar ambientes laborales en los cuales se pueda conseguir el máximo desarrollo, virtudes personales y profesionales, esto mediante el desarrollo de la creatividad y el sentido de flujo de las labores rutinarias, incrementando el sentido de felicidad por medio del disfrute del trabajo y simultáneamente impulsando el desempeño de los trabajadores, siendo estas un punto de partida para construir el término de engagement. Este enfoque se preocupa por maximizar el potencial humano y la productividad por medio de la salud física, comportamental y organizacional, generando acciones dirigidas al ámbito organizacional, para así mejorar el bienestar del personal.

Esta aproximación teórica, como afirma Salanova (2009a), en las organizaciones se debe de optimizar el engagement, no sólo por el capital humano sino también el capital psicológico de los trabajadores como un activo más de la empresa, entendiendo como capital psicológico, al conjunto de características positivas que se despliega en la vida profesional.

Algunas características según Luthans y Youssef (2004) son la autoeficacia (confianza en la propia capacidad para lograr un objetivo específico), la esperanza (motivación orientada al cumplimiento de un objetivo), optimismo realista (confianza en la resolución positiva de acontecimientos futuros) y resiliencia (capacidad de afrontar sostenidamente condiciones adversas); a estas características Salanova (2009) añade el engagement dentro de los factores claves del capital humano.

2.2.1.2 *Definiciones sobre engagement.*

May, Gilson y Harter (2004) identifican tres dimensiones del compromiso de trabajo: el componente físico, el componente emocional y el componente cognitivo.

- Componente físico: la energía utilizada para realizar una labor o actividad en el trabajo.
- Componente emocional: es descrito como los sentimientos involucrados en las actividades que realiza el empleado.
- Componente cognitivo: se describe como la implicación en un trabajo, de tal manera que todo lo demás se olvida.

Schaufeli (2002) lo define como “un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo y que está caracterizado por vigor, dedicación y absorción o concentración en el trabajo”.

Schaufeli y Salanova (2007) refieren que el engagement, es un constructo que hace relevancia al funcionamiento óptimo de los empleados, reconociendo la importancia de desarrollar en ellos, motivación, pro actividad, responsabilidad e involucramiento con la organización.

Para Salgado y Peiro (2008) el engagement es el conjunto de las experiencias positivas que pueden derivarse del trabajo y que hacen que la persona se vincule a la organización.

Salanova y Llores (2009) definen al engagement como estado de realización mental positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por un componente físico, emocional y cognitivo, que hace referencia al vigor, dedicación y absorción o concentración en el trabajo, respectivamente. Esto significa que las personas que se encuentran en un estado de engagement, se caracterizan por aportar su energía y mantener

una relación estrecha con sus actividades laborales, pues se sienten capaces de responder ante las demandas del puesto de manera eficaz.

Schaufeli, citado por Wefald (2009) el engagement es entendido como el compromiso del empleado hacia la empresa. Hace referencia a un estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo, relacionado con el deseo de permanecer en la organización; además el engagement se caracteriza por el alto grado de energía con la que el empleado realiza los objetivos empresariales, por la implicación con la que se compromete, por los grados de pertenencia y de participación que muestra y por la eficacia que alcanza.

Por otra parte Zhang & Bartol (2010) consideran al engagement como un proceso de compromiso creativo, en donde se ve la participación de los empleados en los métodos y procesos relevantes para la identificación de problemas, la búsqueda de información, codificación y la generación de nuevas alternativas. Estas características, son supuestas como parte de una buena vinculación, que lleva a los empleados alcanzar un buen rendimiento laboral y una buena experiencia organizacional.

Para Burke y El-Kot (2010), el engagement es un estado persistente en el tiempo, el cual se ve caracterizado por 3 pilares fundamentales: vigor, absorción y dedicación. El vigor se refiere a la energía y resistencia de la persona, la voluntad por esforzarse y no sentirse fatigado, incluso antes las adversidades. La dedicación, se caracteriza por un alto nivel de implicación en el trabajo, donde se presentan sentimientos de entusiasmo y significancia, junto con inspiración y orgullo. Por último, la absorción, es un estado persistente y duradero en el tiempo, caracterizado por ser placentero y de total inmersión en el trabajo (concentración), lo cual hace que las personas perciban que el tiempo pasa muy rápido y les sea difícil dejar de realizar las actividades.

En base a estas revisiones, el engagement puede verse desde dos perspectivas, como un estado de bienestar en el que el trabajador llega a tener altos niveles de satisfacción por

las actividades que realiza dentro de su trabajo, y como un proceso, en el cual va generando una vinculación sumamente estrecha entre el trabajador y la organización, donde se producen emociones positivas por las funciones que desempeña el empleado.

2.2.1.3 *Modelos de engagement.*

Los modelos de engagement más conocidos son: el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL), el Papel de los Recursos Personales y la Teoría Social Cognitiva.

- **El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL),** expone que cada tipo de organización o de ocupación incluye diferentes tipos de demandas y recursos para desempeñarse positivamente, lo que significa que el modelo es flexible en relación a lo necesario para generar engagement.

  Las demandas son las características de la organización y del trabajo, que requieren de un esfuerzo físico o psicológico por parte del empleado para que sean realizadas, siendo los recursos necesarios para hacer frente a las demandas.

  Dichos recursos, son funcionales para la consecución de los objetivos, reducir las demandas laborales y sus implicaciones fisiológicas y psicológicas, y por último, estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo.

- En cuanto a la relación de los recursos con el "engagement", el tema en cuestión, es que los recursos poseen un potencial motivacional que permite el incremento del engagement en el trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009).

  Salanova, Agut y Peiró (2005) señalan que la combinación demandas y los recursos puede producir dos procesos distintos sobre el bienestar del trabajador: daños a la salud o motivación. El primero de ellos, se produce descompensación o erosión de la salud pues en el contexto laboral, los estresores y la falta de recursos se asocian a actitudes negativas hacia el trabajo y burnout. Este patrón podría ser explicado por

el modelo regulación control de Hockey (1997), en el cual se establece que cuando hay una situación estresante, el trabajador tiende a preservar sus objetivos de rendimiento contra los esfuerzos mentales que se debe invertir para alcanzar dichas metas. Cuando la demanda aumenta, también lo hacen los recursos, que cuando son insuficientes propician la fatiga e irritación, y con el tiempo daños mayores.

- En el **segundo proceso del modelo**, los recursos laborales sirven de motivadores intrínsecos que conducen a los trabajadores al crecimiento, aprendizaje y desarrollo. También pueden ser motivadores extrínsecos porque son un instrumento para alcanzar los objetivos laborales. Sus buenos resultados aumentan actitudes positivas hacia el trabajo, la autonomía, la relación y la competencia y por ende el engagement. En el contexto laboral las demandas pueden ser las mismas; el surgimiento del burnout o del engagement depende de si los recursos son suficientes o no para afrontarlas.
- Según la **Teoría Social Cognitiva** planteada por Bandura (1997), el engagement es considerado como una inyección propulsora de la conducta motivada y que se deriva de altos niveles de autoeficacia en las personas. Esta teoría señala que la autoeficacia proporciona a la persona un mecanismo automotivado, ya que como consecuencia de la autoobservación de las propias competencias, la persona se impone a si misma metas que a su vez movilizan el esfuerzo, la orientación a metas y la persistencia en el tiempo

Para abordar el engagement, bajo la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva, es conveniente conocer el término de autoeficacia, el cual se define como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros.

De esta definición tomamos las “creencias de eficacia”, para analizar el rol de la eficacia colectiva y su relación con el desempeño de los empleados (intra y extra rol) y engagement (vigor, dedicación y absorción).

Bandura (1997) define la eficacia colectiva como una creencia compartida por el grupo en un conjunto de capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para ciertos niveles de logro.

Estas creencias de eficacia se adquieren y desarrollan mediante cuatro fuentes:

- Logros de ejecución o experiencias de dominio: el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuye.
- Información vicaria: es la observación de los logros o fracasos de los demás.
- Persuasión verbal: es el refuerzo social, las críticas positivas, los halagos y palabras de ánimo.
- Estados fisiológicos o activación emocional: ante una tarea, las muestras de debilidad (nerviosismo, sudoración, etc.) se interpretan como falta de capacidad.

De esta forma, en el ámbito organizacional, muchas veces un empleado posee las habilidades necesarias para ejecutar una tarea, pero esta no se lleva a cabo porque faltan los incentivos necesarios para ello, o puede ser que no se ejecute porque no se poseen los recursos organizacionales adecuados.

Es importante que el talento humano sea retroalimentado y conozca cuales son las causas que generan la baja ejecución de sus funciones evitando que lo asocie a una falta de capacidades, sino que se debe a factores externos a él. Así su nivel de autoeficacia no se deteriorará, de esta manera se mantiene en él, el interés y motivación por la tarea que realiza dentro de la organización. (Martínez y Salanova, 2006).

2.2.1.4 *La importancia del engagement en las organizaciones.*

Ante la necesidad de generar engagement en los trabajadores, es necesario realizar intervenciones encaminadas al establecimiento del mismo. El objetivo de estas intervenciones es, en último lugar, conseguir que los empleados en particular y las personas en general encuentren la felicidad, y por tanto que las organizaciones estén formadas por trabajadores "engaged", lo cual daría un indicador de una organización saludable. Entendiendo por organización saludable aquella en la que se realizan prácticas saludables para estructurar y gestionar los procesos de trabajo que influyen en el desarrollo de empleados saludables y "engaged", así como resultados organizacionales saludables (Salanova, 2008).

Todas estas dimensiones de las organizaciones saludables están profundamente relaciones entre sí. De esta forma, las prácticas saludables que la organización decide llevar a cabo afectan a los empleados, con la idea de que el buen funcionamiento de estas prácticas incremente el capital psicológico positivo de la organización, y en último lugar, que la organización consiga productos y servicios saludables, lo que se traduce en productos y servicios de excelencia además del fomento de las relaciones positivas con el entorno y la comunidad.

Es un hecho hoy día que para poder sobrevivir y prosperar en un contexto de cambio económico y social continuo, en donde existen crisis y convulsiones económicas y financieras, las organizaciones necesitan tener empleados motivados y psicológicamente sanos; para conseguirlo, las políticas de recursos humanos deben estar sincronizadas con estos valores y con el contexto global tan complejo. La razón es que las organizaciones modernas están cambiando en una dirección que se basa cada vez más en el conocimiento psicológico, la experiencia y el talento, así como en la auto-gestión y la atención a

necesidades individuales y colectivas de los empleados, de la organización y de la sociedad en general.

Figura 1. Modelo de Organización Saludable de Salanova (2008).

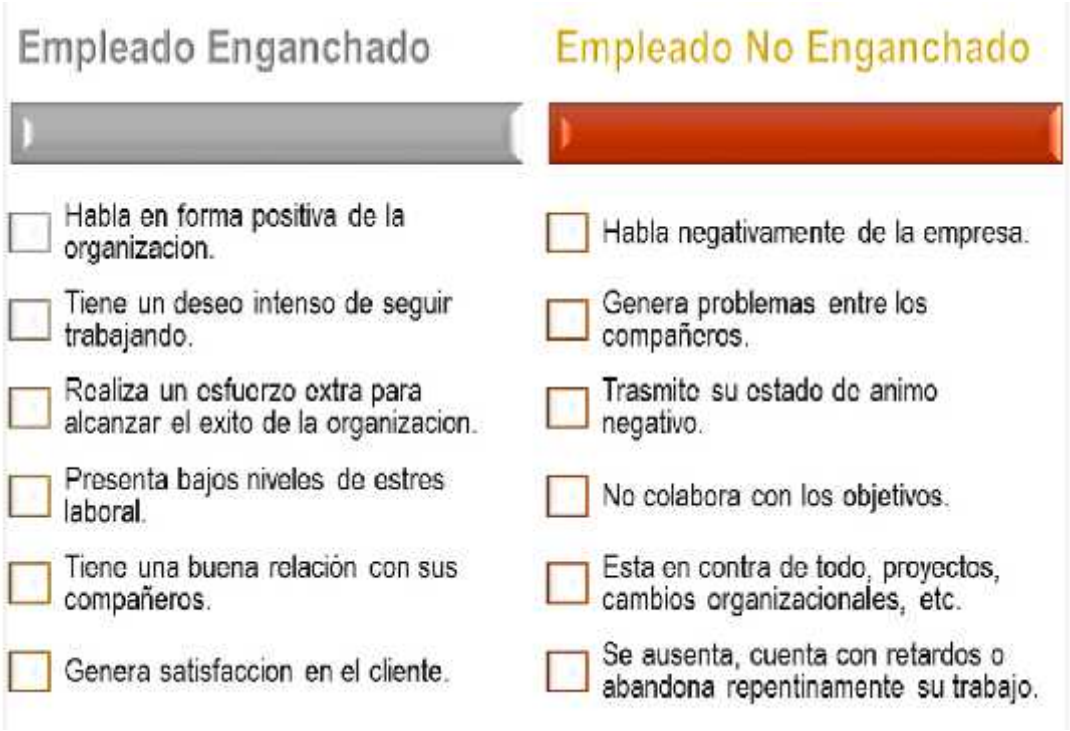


Figura 2. Características de Empleados con Engagement de Cuevas (2012).

Un concepto que surge como una habilidad del trabajador es la autoeficiencia, la cual Carrasco, de la Corte y León (2010) la relacionan con un recurso para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en el ámbito laboral, argumenten que este concepto personal refiere a la capacidad para realizar en alguna actividad. Retoman la definición de Bandura (1997) el cual la define como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados”.

La autoeficacia permite el optimizar los niveles de engagement y a su vez disminuir los niveles de burnout. Por otra parte Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova (2007) señalan que la autoeficiencia es un resultado del engagement puesto qué los estados positivos de bienestar pueden ser considerados factor de la autoeficiencia bajo un ciclo de espirales llamadas espirales positivas hacia arriba, tal como el siguiente esquema o muestra:

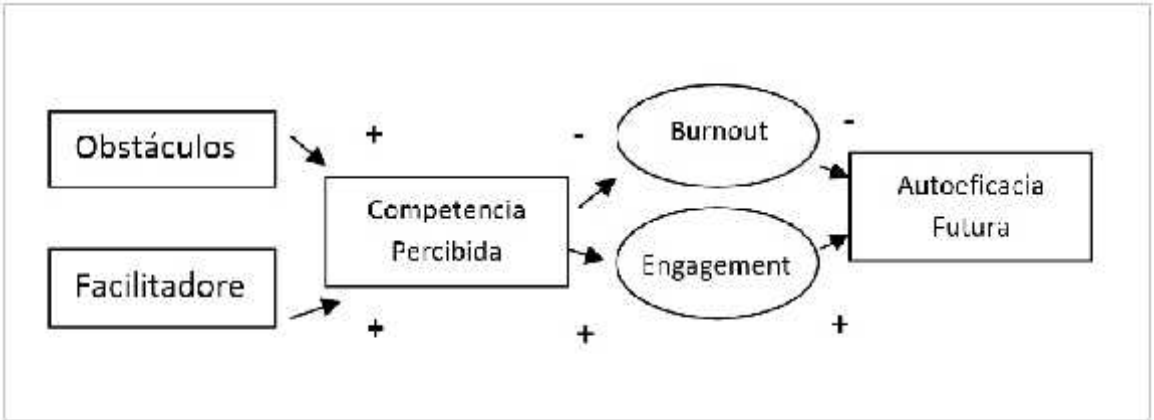


Figura 3. El rol de la Autoeficacia como Antecedente y Consecuente del Engagement y Burnout; García, Llorens, Cifre y Salanova (2012).

En este sentido, la rentabilidad de la autoeficiencia en el talento humano reside en que le permite en un momento dado dar respuesta a las demandas laborales, derivando así, una fuente de bienestar en el trabajador.

En función en estos planteamientos, Gracia et al (2005) plantean un modelo teórico innovador para comprender como se relaciona el clima de seguridad con el engagement en

trabajadores de la construcción y como el engagement puede mejorar el desempeño en seguridad.

Figura 4. Modelo del Papel Mediador del Engagement entre el Clima y el Desempeño en Seguridad.
Fuente: García, Llorente, Salanova y Cifre (2005).

La amplia gama de efectividad que se tiene al contemplar empleados con un alto nivel de engagement permite, como se ha revisado, tomar acción en ámbitos que van desde el sentir personal hasta el profesional, impactando en contextos familiares, de salud y sociales.

2.2.1.5 *Estrategias para generar engagement en el capital humano.*

Salanova y Schaufeli (2009) hablan de un tipo de intervención más ligada a la Psicología Positiva: la amplificación.

Esta intervención se basa en el principio de la mejora, es decir, en la idea de mover, aumentar y mejorar la salud y el bienestar de los empleados, incluyendo el engagement. Por tanto, no se reduce a una parte de la plantilla, sino que se ha de aplicar al conjunto de los empleados de una empresa y debe ser parte integral de la gestión organizacional. De esta forma, la amplificación requiere un gran compromiso por parte de la organización, pues debe facilitar la participación de todos sus empleados en la intervención, siendo éstos los responsables últimos. Pero en este proceso no se debe olvidar ni la cura ni la prevención, ya que siguen siendo necesarias, pues la amplificación no lo abarca todo, ni excluye la posibilidad de que hayan empleados que necesiten ser curados o prevenidos.

Existen dos tipos básicos de intervención, las que se llevan a cabo sobre el empleado y las que se llevan a cabo sobre la organización.

Primero, centrado en el empleado, donde básicamente se distinguen tres tipos de intervenciones: las que se basan en modificar la conducta, las que se centran en cambiar las creencias o cogniciones, y, por último, las que se basan en el cambio de las motivaciones. A continuación se resumen muy brevemente, para una mayor profundización.

En primer lugar, las basadas en la modificación de la conducta. Existen 11 actividades conceptuales para mejorar la felicidad que se pueden agrupar en tres categorías:

- Cuidado de la mente y el cuerpo. En este grupo se incluyen la actividad física, el descanso, la meditación y la simulación de felicidad.
- La práctica de las virtudes. Algunas de las estrategias para mejorar las fortalezas de cada individuo son la identificación y uso de las propias fortalezas, ser amable con los demás, expresar gratitud, aprender a perdonar y practicarla espiritualidad.
- Fortalecimiento de las redes sociales. Dentro de esta categoría encontramos el intercambio de experiencias positivas y el cuidado de las redes sociales.

En segundo lugar, las basadas en las actividades cognitivas. Los seis tipos de actividad basadas en la cognición, se pueden agrupar en dos categorías:

- Generación y ensayo de pensamientos positivos. En esta categoría se incluirían actividades como contar las cosas positivas, cultivar el optimismo y saborear la vida, es decir, acentuar y mantener los momentos agradables en que se desarrollan los acontecimientos.
- Toma de decisiones, que básicamente se centra en satisfacer en lugar de maximizar, evitar las rumiaciones, así como evitar las comparaciones sociales.

En tercer lugar, las basadas en actividades volitivas, es decir, en las motivaciones. Y existen tres tipos de actividad:

- El establecimiento de metas personales, teniendo en cuenta que los objetivos intrínsecos que se persiguen porque son gratificantes en sí mismos producen más engagement que aquellos objetivos extrínsecos que se persiguen por obtener recompensas externas.
- La búsqueda de flow. El flow se produce cuando hay un equilibrio entre los retos y las competencias al realizar una actividad determinada.
- Desarrollo de estrategias de afrontamiento, es decir, se ha de enseñar a los empleados a ser resilientes. Esto se traduce en darle recursos a los empleados para hacer frente a las demandas estresantes.

Por otra parte, las estrategias basadas en la organización, se dividen en cuatro grandes bloques:

En primer lugar, las estrategias basadas en la selección, socialización y evaluación del personal. El proceso de reclutamiento y selección es el punto de partida que establece el primer contacto entre empleado y organización, y además supone el inicio del contrato psicológico. Además, el primer contacto es un buen momento para saber qué espera el empleado de la empresa y a su vez qué espera la organización del empleado. Y el mayor reto para la organización es lograr el ajuste entre las necesidades de ambos, cuanto mayor ajuste, mayor engagement, y para comprobar los niveles del mismo se pueden ir realizando chequeos mediante cuestionarios que se han de rellenar cada cierto tiempo. Además, en caso de ser necesario, también se pueden realizar grupos de trabajo.

En segundo lugar, las estrategias basadas en el diseño y cambio de trabajo. Dentro de estas estrategias se encuentran el (re)diseño de trabajo, la rotación, recolocación y cambios temporales.

En tercer lugar, las estrategias basadas en el liderazgo y las relaciones interpersonales. Un buen líder debería combinar tanto una orientación a la tarea como a aspectos socioemocionales. Y dentro de estas estrategias no se pueden perder de vista el liderazgo transformacional ni la gestión de la diversidad, teniendo en cuenta que nos encontramos ante unos recursos humanos que se caracterizan por diversidad geográfica, cultural y ética. Además se ha de atender a las relaciones interpersonales, intentando potenciar la confianza entre las personas.

En cuarto y último lugar, la formación y desarrollo de carrera. Para que la formación sea efectiva y aumente el engagement de los empleados, se debe producir un aumento en las creencias de eficacia de los trabajadores, así como la creencia de que lo que han aprendido puede ser utilizado en su día a día laboral. Asimismo es importante que los empleados tengan un plan de desarrollo de carrera, que se especifique los objetivos últimos y lo que se espera de él.

Una de las estrategias más actuales propuestas como las diez claves del employee egagement por parte de Pérez (2013) permiten una la visualización de un actuar con un alto grado de motivación por parte de los empleados, estos conceptos – menciona el autor – “pueden resultar muy abstractos e intangibles, son los catalizadores básicos para que la organización pueda triunfar”.

Las 10 claves del employee engagement comprenden:

- Connect: los responsables de los equipos deben demostrar que valoran a sus colaboradores. El compromiso de los empleados es un reflejo directo de cómo estos se sienten acerca de su relación con su entorno de trabajo.
- Career: el trabajo debe ser desafiante y significativo, con oportunidades de desarrollo profesional. La mayoría de la gente quiere hacer cosas nuevas en su trabajo.

- Clarity: los responsables de los equipos deben comunicar una visión clara. El éxito en la vida y de las organizaciones es, en gran medida, determinado por como los individuos son claros acerca de sus objetivos y de lo que realmente quieren lograr. En resumen, los colaboradores tienen que entender cuáles son los objetivos de la organización, porque son importantes y como pueden mejorar la consecución de los mismos.
- Convey: los responsables de los equipos dan información sobre el funcionamiento de la organización.
- Congratulate: los responsables de los equipos reconocen los esfuerzos y logros alcanzados por sus colaboradores. Actúan como un coach.
- Contibute: los colaboradores necesitan saber que sus acciones están contribuyendo al éxito de la organización de una manera significativa. En resumen, los buenos responsables de quipo ayudan a que las personas vean como están contribuyendo al éxito y al futuro de la organización.
- Control: los colaboradores valoran el control sobre las tareas o procesos, por lo que sus responsables deben crear oportunidades para que los empleados puedan ejercer este control. Una sanción de “estar en las cosas”, y de dar la oportunidad de participar en la toma de decisiones reduce el estrés, crea confianza y desarrolla una cultura donde la gente toma posesión de los problemas y sus soluciones.
- Collaborate: estudios demuestran que, cuando los empleados trabajan en equipo, y tienen la confianza y la cooperación de cada uno de sus miembros, superan a los equipos que carecen de buenas relaciones internas. Los mejores responsables no solo contribuyen equipos, sino que crean un ambiente que fomenta la confianza y la colaboración.

- Credibility: los responsables de equipo deben esforzarse en mantener la reputación de la empresa y demostrar altos estándares éticos.
- Confidence: los responsables de equipo ayudan a crear confianza en la empresa, dando ejemplo de ética y desempeño.

2.2.2 Aprendizaje organizacional.

2.2.2.1 *Noción de aprendizaje.*

La reflexión de García que se asume in extenso (2002), señala que la palabra castellana aprendizaje procede del latín "apprehendere", que significa "apoderarse" y según el diccionario de la Real Academia Española se define aprender como el hecho de adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Asimismo, la palabra inglesa "learning" tiene su origen en el sustantivo indoeuropeo "leis" que viene a significar "senda" o "surco", de tal forma que aprendizaje equivaldría a "obtener experiencia siguiendo un camino". Por su parte, para las mentes orientales aprendizaje seria semejante al "dominio del camino del auto-perfeccionamiento". Así pues, se dice que una persona ha aprendido si es capaz de hacer una actividad que antes no podía hacer, es decir ha existido un incremento de la propia capacidad para emprender una acción eficaz (Mazo, 1998). Se deduce, pues, que es importante tanto lo que la gente aprende como el proceso por el cual comprenden y aplican ese aprendizaje. La persona que aprende se llama en castellano "aprendiz", que procede de la palabra francesa "aprendiz» la cual a su vez venía a significar "la persona que se iniciaba en un oficio".

Se puede ver, entonces, al aprendizaje como un proceso que envuelve el descubrimiento, retención y explotación del conocimiento almacenado (Levitt y March, 1988), siendo, pues, una acción que toma el conocimiento como input y genera un

conocimiento nuevo como output (Tejedor y Aguirre, 1998). A través de este aprendizaje se alteran las estructuras de conocimiento de nuestra memoria.

Así se observa el aprendizaje como la habilidad para incrementar la capacidad de realizar un objetivo sobre el que se tiene interés realmente o como el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios en la conducta de forma permanente, producto de una práctica o experiencia significativa (Tarín, 1997).

Ya no tiene sentido un aprendizaje entendido como aprender datos de forma simple y lineal, usándolo como un medio para un fin, donde el aprendiz es un recipiente que almacena ese conocimiento, sino que debemos pasar a observar un aprendizaje dialogante donde se observan distintas percepciones y comprensiones del mismo dato, siendo un aprendizaje cíclico y complejo, donde ese aprendizaje ya no es un medio sino que es el motor y corazón de todo lo que las personas realizan, y donde el aprendiz no es un simple recipiente sino que es un cocreador de ese aprendizaje que no sólo residirá en las personas sino también en los modelos sistémicos (Tarín, 1997).

El aprendizaje debe ser desarrollado personalmente ya que nadie puede aprender por nosotros, de tal forma que lo máximo que alguien podría hacer es ayudarnos a aprender. A prestarnos esa ayuda es a lo que se le conoce como "educar", siendo así posible definir la "educación" como "la iniciación explícita de una proceso de aprendizaje donde existen intervenciones conscientes dentro de dicho proceso, de tal forma que la educación sólo tendrá sentido si el educando quiere y necesita aprender" (Swieringa y Wierdsma, 1995, 31). Mientras la "capacitación" tiene el objetivo de la adquisición de habilidades y finalmente la "formación" se refiere a los programas dirigidos hacia el desarrollo de aptitudes específicas.

Así, por ejemplo, la formación (el medio o provisión para la adquisición de conocimiento) es distinta de aprendizaje (el proceso para adquirir ese conocimiento o desarrollar una capacidad). De tal forma que la formación puede ser observada como el esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la capacitación del individuo adecuada en su trabajo mientras que el aprendizaje seria el proceso por el que los individuos adquieren esos conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción (Antonacopoulou, 2001). No se puede dar por asumido que la formación produzca aprendizaje, ni que aprendizaje siempre forme parte de la formación, pues, aunque la formación origine aprendizaje parcial, puede que no proporcione la necesaria infraestructura para apoyarlo, una vez que la formación ha terminado, que la formación se reciba demasiado tarde o que las habilidades y conocimientos adquiridos no sean suficientes para apoyar el aprendizaje existente.

Finalmente, señalar que el aprendizaje puede ser aplicado a los individuos, al equipo, a la organización o a la población en su conjunto, dando lugar a diversos procesos de aprendizaje tales como: aprendizaje individual, de equipo, organizacional o inter organizacional.

2.2.2.2 *Noción de aprendizaje organizacional.*

En el mundo académico existen muchas definiciones de aprendizaje organizacional. Algunas de las principales definiciones, ordenadas cronológicamente, sobre el significado de aprendizaje organizacional y organización que aprende que han ido apareciendo en la literatura especializada. (Ver tabla 1).

Tabla 1

Definiciones Principales de Aprendizaje Organizacional

Autor	Definiciones de aprendizaje organizacional
Cyert y March (1963)	El aprendizaje organizacional es el proceso por el que la organización como colectivo aprende a través de la interacción con su entorno.
Simon (1969)	El aprendizaje organizacional es observado como las perspicacias crecientes y las reestructuraciones exitosas de problemas organizacionales a través de individuos reflejados en los elementos estructurales y resultados de la organización en si.
Argyris (1977)	El aprendizaje organizacional es “un proceso de detección y corrección de errores. Error es para nuestros propósitos cualquier forma de conocimiento o de inteligencia que prohíbe el aprendizaje”
Aryris y Schon (1978)	El aprendizaje organizacional es “el proceso mediante el cual los miembros de una organización detectan errores o anomalías y las corrigen mediante una reestructuración de la teoría de acción sustentada por la organización, integrándolos resultados de sus indagaciones en los mapas e imágenes organizacionales"
Duncan y Weiss (1979)	El aprendizaje organizacional es "el proceso dentro de la organización a través del cual se desarrolla conocimiento sobre las relaciones entre la acción y el resultado y el efecto del entorno en estas relaciones”. Este conocimiento es un conocimiento comunicable, consensual e integrado que en esencia es compartido entre muchos, pero no necesariamente todos, los miembros de una organización. Este conocimiento organizativo es el resultado de un proceso de construcción social.
Miles y Randolph (1980)	El aprendizaje organizacional es "un proceso en el cual el desarrollo de visiones y las reestructuraciones exitosas de problemas organizativos por parte de los individuos que se enfrentan a ellos se reflejan en los elementos estructurales y en los resultados de la propia organización".
Shrivastava (1981)	Él aprendizaje organizacional es "el proceso por el que la base de conocimiento organizacionales desarrollada y compartida"
Fiol y Lyles (1985)	El aprendizaje organizacional "es el proceso de perfeccionamiento de las acciones mediante un mejor conocimiento y comprensión (de la realidad)".
Fiol y Lyles (1985)	El aprendizaje organizacional es "el desarrollo de habilidades, conocimientos y asociaciones entre acciones pasadas, su efectividad y acciones futuras".

Stata (1989)	El aprendizaje organizacional es realizado "a través de perspicacia, conocimiento y modelos mentales compartidos... (y) se construye sobre pasada experiencia y conocimiento -eso es, sobre memoria".
Huber (1991)	El aprendizaje organizacional ocurre en la entidad "sí a través de su procesamiento de la información, su rango de comportamientos potenciales varía. El procesamiento de la información puede implicar la adquisición, distribución o interpretación de la información... una organización aprende si cualquiera de sus unidades adquiere conocimiento que es observado como potencialmente útil para la organización".
Amponsem (1991)	El aprendizaje organizacional es definido como "los procesos de codificación y comunicación a través de los cuales el conocimiento individual se convierte en conocimiento organizativo. Él conocimiento organizativo es accesible por todos los miembros relevantes de la organización".
Kim (1993)	El aprendizaje organizacional es un "incremento en la capacidad de una organización para llevar a cabo acciones eficaces".
McGill y Slocum (1993)	El aprendizaje organizacional es "el proceso por el cual la organización toma conciencia de las cualidades, modelos y consecuencias de sus propias experiencias y desarrolla unos modelos mentales para comprender estas experiencias. Las LO descubren lo que es efectivo a través de reformular sus propias experiencias y aprender desde ese proceso. Son organizaciones auto-conscientes e introspectivas que constantemente analizan sus ambientes"
Day (1994)	El aprendizaje es "más que recibir información. El proceso de aprendizaje debe incluir la habilidad de los directivos para plantear las cuestiones correctas en el momento adecuado, incluir las respuestas en su modelo mental sobre cómo se comporta el mercado, compartir la nueva comprensión con otros miembros del equipo directivo y, entonces, actuar decididamente".
Swieringa y Wierdsman (1995)	El aprendizaje organizacional es un término con el que nos "referimos al cambio del comportamiento organizacional; este último es un proceso de aprendizaje colectivo".
Senge at al (1995)	El aprendizaje organizacional es "someterse a. la prueba continua de la experiencia, y transformar esa experiencia en un conocimiento que sea accesible a toda la organización, y pertinente a su propósito central".
Slater y Narver (1995)	El aprendizaje organizacional es el "desarrollo de nuevos conocimientos o percepciones que tienen la capacidad de influir en el comportamiento. Presumiblemente, el aprendizaje facilita el cambio de comportamiento que conduce a una mejora en el desempeño".

Nicolini y Meznar (1995)	El aprendizaje organizacional es visto como "una construcción social la cual transforma la cognición adquirida en explicable conocimiento abstracto".
Guns (1996)	El aprendizaje organizacional es "averiguar que da buenos resultados o que da mejores resultados o es adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementan la conservación, el crecimiento y el progreso de la organización".
López y Madrid (1996)	El aprendizaje organizacional es "un proceso acumulativo, compartido por todos los individuos de la empresa, encaminado al desarrollo de recursos y capacidades para conseguir, así, una mejora en el desempeño de la organización".
DiBella, Nevis y Gould (1996)	El aprendizaje organizacional es "la capacidad (o el proceso) dentro de una organización para mantener o mejorar el desempeño basado en la experiencia. Esta actividad comprende la adquisición de conocimiento (desarrollo o creación de habilidades, insights, relaciones}), el compartir conocimientos (difundir a otros lo que ha sido adquirido por alguien) y la utilización de conocimiento (integración del conocimiento de manera que sea asimilado, que esté disponible y que pueda ser generalizado a nuevas situaciones)".
Nonaka, et al (1996)	El aprendizaje organizacional es el "proceso mediante el cual organizadamente se amplifica el conocimiento creado por los individuos y se cristaliza como parte del sistema de conocimiento de la organización. Este proceso tiene lugar dentro de una comunidad de interacción en donde se crea y expande el conocimiento en una dinámica constante entre lo tácito y lo explícito".
Dixon (1997)	El aprendizaje organizacional es "un proceso, o una serie de procesos, a través de los que una organización construye el significado que guía su acción. Es estos procesos relacionados con aprendizaje en si lo que constituye OL, más que el conocimiento que es acumulado como un resultado de los procesos".
Bain (1998)	El aprendizaje organizacional es definido como "ocurriendo cuando hay co-evolución de contenedor organizacional y contenido". Esta co-evolución de contenedor organizacional y contenido es observado como el crecimiento de capacidad y puede ser usado como una definición y como una medida de OL.
Edmondson y Moingeon (1998)	El aprendizaje organizacional es "un proceso en el que los miembros de una organización activamente usan datos para guiar el comportamiento de tal modo que promueve la adaptación continua de la organización".
Levitt y March (1988)	"Las organizaciones son vistas como aprendizaje a través de codificar inferencias desde la historia en rutinas que guían el comportamiento"
	La organización que aprende es una entidad donde "la gente expande continuamente su aptitud para, crear los resultados que desea, donde se cultivan

	nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto". La organización que aprende es una organización inteligente que aprende “y continuamente expande su capacidad para crear su futuro". La organización que aprende "es una organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se trasforma a sí misma". La organización que aprende es "una organización que es capaz de crear, adquirir y transferir conocimientos, y de modificar su conducta como consecuencia de las nuevas percepciones (“insight") y conocimientos adquiridos”. Sólo habrá aprendizaje significativo si hay cambio comportamental. Las organizaciones que aprenden "son aquellas empresas que se han comprometido a incrementar e intensificar permanentemente los conocimientos y la destreza en beneficio de sus empleados, así como de su propio progreso colectivo". La organización que aprende es una organización que “continuamente mejora a través de crear rápidamente y redefinir las capacidades necesitadas para éxitos futuros”.

Fuente: García, 2002.

Revisando la tabla reproducida se comprueba que el concepto de aprendizaje organizacional es analizado como: (a) nuevas estructuras; (b) nuevos sistemas (c) un conjunto de significados compartidos; (d) un proceso; un resultado; o la relación entre los procesos y resultados; (e) el resultado de la experiencia institucional; f) un cambio comportamental; (g) un cambio cognitivo; (h) un cambio comportamental y cognitivo; i) una combinación de los anteriores o de otras formas.

Así, se puede afirmar que el aprendizaje organizacional es observado por la mayoría como un proceso que se extiende en el tiempo y que está unido a la generación de conocimiento y a la mejora del desempeño, de tal forma que podemos analizar el aprendizaje en la organización como el proceso mediante el cual se detectan las disfunciones por medio del estudio de las relaciones existentes entre la acción y el resultado (se transforma la experiencia en conocimiento), entre la organización y el entorno

o entre la organización y la memoria, reestructurándose los modelos mentales y la teoría de acción y compartiéndose la base del conocimiento organizacional. Este aprendizaje permite el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos, incrementa la capacidad organizacional para llevar a cabo acciones eficaces y mejora el desempeño organizacional. Así pues, comprende la adquisición (desarrollo cognitivo), la difusión y la utilización de dicho conocimiento (desarrollo comportamental). De esta forma, la organización que aprende debe facilitar la transformación y el aprendizaje continuo a todos los miembros y a la organización en sí. Es una organización que "aprende a aprender".

2.2.2.3 *Aprendizaje individual, organizacional e interorganizacional.*

1) Aprendizaje individual

   Puesto que el aprendizaje ocurre por medio de los individuos, hay que entender el aprendizaje individual antes de entrar a analizar el aprendizaje en el ambiente organizacional. Ese aprendizaje individual proporcionará la base para comprender el proceso de aprendizaje organizacional. Pero, aunque la organización sólo puede aprender a través de sus miembros, no es dependiente de ningún miembro específico. Por otra parte, el aprendizaje individual está preocupado tanto por el tema del cambio cognitivo como del cambio comportamental que lleva consigo dicho aprendizaje y que el aprendizaje organizacional, en cuanto es realizado por individuos, también debe tratar esos temas (Inkpen y Crossan, 1995).

   Se ha estudiado el tema del aprendizaje en el nivel individual durante décadas. El rango de estudios es muy amplio, abarcando desde trabajos que intentan descubrir las limitaciones cognitivas, ya que el aprendizaje de los individuos está coaccionado por la habilidad para interpretar la realidad compleja (Simon, 1957), hasta intentos de analizar la capacidad infinita de la mente para aprender cosas nuevas (Restak,

1988). Pero aún se está muy lejos de conocer completamente el funcionamiento de la mente humana y del proceso de aprendizaje individual (Kim, 1993).

Lant (1992) proporciona pruebas de que la toma de decisiones del equipo responde al desempeño del feedback en una manera similar a los individuos. Otras investigaciones sugieren que el aprendizaje que se produce en el equipo u organización debe ser conceptualizado como distinto de los cambios en las cogniciones de sus miembros, es decir del aprendizaje individual (Brown y Duguid, 1991). Por último, el aprendizaje en el ámbito de población que se observa, por ejemplo cuando equipos enteros de organizaciones adquieren nuevos tipos y mezclas de rutinas organizacionales a través de experiencias compartidas (Miner y Robinson, 1994). En definitiva, hay una estrecha relación entre el nivel individual, de equipo, de organización e interorganizacional (Rashford y Coghlan, 1989).

2) Aprendizaje organizacional

El aprendizaje individual es una condición necesaria pero no suficiente para el organizacional (Kim, 1998). Así, aunque las personas son el elemento más importante para que se produzca el aprendizaje organizacional, otros ven el aprendizaje organizacional como construido socialmente, fruto de un proceso político más que racional (Coopey y Burgoyne, 2000), discutiendo al individuo como agente primario del aprendizaje. Otra condición necesaria, pero no suficiente para el aprendizaje organizacional (que la diferencia del aprendizaje individual) estriba en que es necesario que exista una compartición de información entre los individuos para que exista una fertilización de conocimientos y de ideas (Huber, 1991). De esta forma la capacidad de aprendizaje de una organización estará condicionada por el flujo de información entre los individuos en la firma (Brown y Duguid, 1991).

Así el aprendizaje individual contribuye al aprendizaje organizacional si: (1) este aprendizaje está hecho para lograr los propósitos de la organización; (2) es compartido o distribuido entre los miembros de la organización; y (3) los resultados del aprendizaje son encajados en los sistemas de organización, estructura y cultura Además, las organizaciones, a diferencia de los individuos, desarrollan y mantienen sistemas de aprendizaje que influyen no solamente en los miembros actuales sino que también son trasmitidos a otros a través de la memoria organizativa, historias de organización o normas (Lawrence y Dyer, 1983).

3) Aprendizaje interorganizacional

Las organizaciones pueden aprender por medio de alianzas con individuos, entidades u otras organizaciones. Así se puede aprender de los clientes y usuarios, los proveedores, los socios, los empleados, las universidades y, sobre todo, de otras organizaciones.

Esos vínculos adoptan diferentes estructuras y traerán beneficios tangibles (estratégicos y financieros), tales como la mejora de la posición en los mercados compartidos, el acceso a materias primas o la menor inversión de capital y beneficios intangibles basados en el aprendizaje o conocimiento (Yagüe, 1998). Las relaciones interdependientes entre las organizaciones facilitan comerciar con activos basados en el conocimiento; a través de permitir el contacto con las fuentes de conocimiento.

El conocimiento interorganizacional puede basarse en diferentes medios: (1) aprendizaje pasivo (conocimiento procedente de revistas, seminarios, consultores o fuentes similares); (2) aprendizaje activo, a través de observar la experiencia de otras organizaciones (con técnicas como el benchmarking, en cuyo caso sólo una porción del conocimiento es adquirido, obteniéndose datos sobre el qué, quién,

cuándo y dónde); y (3) aprendizaje interactivo entre dos firmas (permite conocer los elementos más tácitos, obteniendo datos sobre el cómo y el porqué. Sólo esta clase de aprendizaje permite una ventaja competitiva sólida, ya que el aprendizaje activo y pasivo son fácilmente imitables (Spender, 1996). Con estas alianzas de aprendizaje las firmas aceleran su capacidad de desarrollo y minimizan la incertidumbre a través de explotar el conocimiento de otros. Así existe un cambio en la fomalidad de las alianzas y redes externas, pasándose de las alianzas para obtener recursos o compartir riesgos, a las alianzas (redes externas) para fomentar el aprendizaje.

El aprendizaje interorganizacional depende de factores tales como: la transparencia, intención o propósito y receptividad; la confianza entre las firmas; la capacidad de absorción; la cultura; la asimetría-necesidad; la experiencia previa en dicho aprendizaje; el capital social; los órganos de gobierno de la alianza; la dirección de los recursos humanos; una adecuada estructura, tecnología, capacidad de absorción y cultura, con unos proceso adecuados de transferencia de conocimiento y una capa de conciencia, reflexión y diálogo; el grado de competitividad; y el ciclo de vida de la organización.

4) Cambio cognitivo y comportamental del aprendizaje organizacional

Ya delimitado el concepto de aprendizaje en las organizaciones como una capacidad organizacional que permite llevar a cabo acciones eficaces y mejorar el desempeño, facilitando la transformación y el aprendizaje continuo a todos los miembros, comprendiendo pues, la adquisición (desarrollo cognitivo), la difusión y la utilización de dicho conocimiento (desarrollo comportamental). Este proceso acarrea consecuencias para el aprendizaje organizacional: el cambio "cognitivo" y el cambio "comportamental".

El behaviorismo afirma que es imposible comprender los modelos mentales existentes de tal forma que la psicología debería limitarse a observar el comportamiento, descubriendo leyes generales que relacionen las respuestas comportamentales con los estímulos recibidos por el individuo. El aprendizaje es, pues, una respuesta a un estímulo, que en el caso individual provoca un cambio en el comportamiento (Kazdin, 1975), mientras que en el caso organizacional ese cambio comportamental es fruto de los cambios existentes en el ambiente.

Se observa así el aprendizaje como una respuesta a un estímulo, pero este ajuste podría verse como ciego, automático y no productivo de ningún nuevo conocimiento (Miller, 1996). Así, ese aprendizaje comportamental puede estar basado en la existencia de un cambio cognitivo (Kim, 1993).

La cognición organizacional, por su parte, es un tema de reciente interés. El cognitivismo está preocupado con lo que ocurre dentro de la caja negra (Schneider y Angelmar,1993), es decir tiene en cuenta la complejidad interna del sujeto del aprendizaje, observándose la conducta humana en términos de modelos mentales. Esta orientación behaviorista de estímulo-respuesta no capturaría la complejidad existente en ese proceso de aprendizaje. Se sugiere, en cambio, que el aprendizaje requiere alguna adquisición consciente de conocimiento o perspicacia sobre la parte de los miembros de la organización (Argyris y Schón, 1978), pero este conocimiento puede no relacionarse con acción organizacional, de tal forma que sería aprendizaje individual pero no organizacional, o podría darse el caso de que no se relacione con cambio de comportamiento.

Hay, obviamente, diferencias entre la cognición y el comportamiento. Además es difícil moverse desde el aprendizaje cognitivo, que es fundamentalmente individual, al aprendizaje comportamental que es más colectivo.

Así, pueden haber cambios en comportamiento sin cambios en cognición o viceversa, produciéndose estados de transición, creándose una tensión entre la interpretación de los comportamientos y las creencias, tensión que es sinónima al concepto de disonancia cognitiva. En estos casos no hay aprendizaje. Por su parte, cuando hay cambios en ambos lados se produce lo que ellos llaman un "aprendizaje integrado" (Inkpen y Crossan, 1995).

En la actualidad se vinculan ambas perspectivas, considerándose complementarias, de manera que no hay una estricta separación entre las dimensiones cognitivas y comportamentales. Esto ya se está empezando a observar en los propios teóricos, de tal forma que behavioristas como Bandura (1977) o cognitivos como Piaget (1959) reflejan que no se puede ver el cambio cognitivo y comportamental bajo un prisma autónomo. Si existe solamente cambio cognitivo el aprendizaje se expone al riesgo de ser incompleto e inefectivo si no es acompañado por un cambio organizacional, mientras que si existe solamente cambio comportamental el aprendizaje se arriesga a ser superficial y de corta vida. Así cada día más se integran las dimensiones cognitivas y comportamentales, según la cual existe aprendizaje si se produce una variación en la conducta provocada por una variación en el nivel de los conocimientos, es decir, además de la adquisición de los conocimientos es necesario la utilización de los mismos.

2.3 Definición de Términos Básicos

Engagement: Puede ser entendido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está localizado en un objeto, evento o situación particular” (Schaufeli & Bakker, 2003; en Cárdenas, 2016).

Vigor: Hace referencia a los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, y Castellano, 2012).

Dedicación: Hace referencia a la alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío por el trabajo.

Absorción: Hace referencia a la concentración total en el trabajo, un estado mental donde la persona experimenta que el tiempo "pasa volando", y tiene dificultades en desconectarse de lo que está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentados.

Aprendizaje organizacional: Refiere el proceso mediante el cual las entidades adquieren, construyen y transfieren conocimientos (Castañeda y Fernández-Ríos, 2007; en López, Ahumada, Olivares, y González, 2012). En contextos educacionales, el aprendizaje organizacional ha sido entendido como un proceso que facilita la innovación y mejoramiento de la enseñanza (Ibid.).

Cultura de aprendizaje: Se refiere a una cultura favorable al proceso de cambio y a la utilización de aprendizaje previos para generar nuevos aprendizajes.

Claridad estratégica.: Refiere a la claridad de la organización sobre su misión y visión, así como el trabajo de cada cual contribuye al logro de la misión de la organización.

Aprendizaje grupal: Corresponde a un nivel de aprendizaje colectivo que se da en la conformación de grupos de trabajo, y mediante éstos el conocimiento se disemina y distribuye en la organización.

Capítulo III:

Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general.

El engagement tiene relación directa y significativa con el aprendizaje organizacional en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana durante el año 2017.

3.1.2 Hipótesis específicas

HE1. Los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana presentan un nivel medio de engagement en el año 2017.

HE2. El profesorado de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana presenta un nivel medio de aprendizaje organizacional en el año 2017.

HE3. El engagement tiene relación directa y significativa con la cultura de aprendizaje en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

HE4. El engagement tiene relación directa y significativa con la claridad estratégica de los docentes en las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

HE5. El engagement tiene relación directa y significativa con el aprendizaje grupal de los docentes en las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1: Engagement.

Definición conceptual.- Es entendido como un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción o concentración. Más que un estado especifico y momentáneo, la vinculación psicológica se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; en Spontón et al., 2012).

3.2.2 Variable 2: Aprendizaje organizacional.

Definición conceptual.- Refiere el proceso mediante el cual las entidades adquieren, construyen y transfieren conocimientos (Castañeda y Fernández-Río, 2007; en López et al., 2012). En contextos educacionales, el aprendizaje organizacional ha sido entendido como un proceso que facilita la innovación y mejoramiento de la enseñanza (Ibid.).

3.3 Operacionalización de Variables

(Ver tabla 2)

Tabla 2

Operacionalización de las Variables.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable 1: **Engagement**	Vigor	- Altos niveles de energía y resistencia en el trabajo
	Dedicación	- Deseo de invertir esfuerzo en el trabajo - Alta implicación laboral - Sentimiento de significación, entusiasmo y orgullo por el trabajo
	Concentración	- Atención total en el trabajo - Experimentación del disfrute - Dificultades de desconectarse.

Fuente: Cárdenas, 2016, y, Spontón, et al., 2012.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable 2 **Aprendizaje Organizacional**	Cultura de aprendizaje	- Procesos de actualización - Procesos de inducción - Procesos de retroalimentación - Procesos de formación
	Claridad estratégica	- Claridad de la misión de la organización - Claridad de la visión de la organización
	Aprendizaje grupal	- Contribución al logro de la misión.

Fuente: López, Ahumada, Olivares, y González, 2012.

Capítulo IV:

Metodología

4.1 Enfoque de Investigación

La investigación se llevó a cabo con el enfoque cuantitativo ya que ha construido la problemática de investigación en función de variables como engagement y aprendizaje organizacional, las que fueron medidas mediante pruebas provistas de validez y confiablidad , que evalúan las respuestas de los sujetos muestrales con escalas de números o valores cuantitativos, para determinar el perfil descriptivo de cada variable con técnicas estadísticas, y luego buscar encontrar una probable correlación entre las mismas, de acuerdo a procedimientos estadísticos, los cuales establecerán la intensidad y la forma de dicha correlación así como la generalización de los resultados.

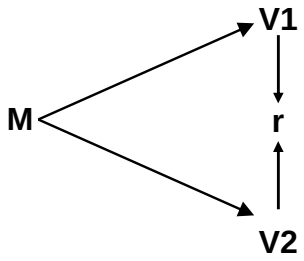
4.2 Tipo de Investigación

En este contexto, el tipo de investigación planeado es descriptivo-correlacional.

4.3 Diseño de Investigación

El diseño adoptado es el transversal – no experimental ya que la colecta de datos sobre ambas variables o la medición de éstas se realizó en un solo corte de tiempo.

Está representado de la siguiente manera:



Donde:

M : Muestra de docentes

V1 : Engagement

r : Relación entre ambas variables

V2 : Aprendizaje organizacional

4.4 Población y Muestra

4.4.1 Población.

Tabla 3

Población.

Institución Educativa	Docentes
Ricardo Bentín	57
Pedro A. Labarthe	58
Mariano Melgar	55
Total	**170**

4.4.2 Muestra.

Una vez establecida la población de estudio (N = 170) se procedió a determinar el tamaño de la muestra. Para este efecto, se utilizó la fórmula que conjuga la amplitud del universo finito, el nivel de confianza de 95.5%, el error de estimación fijado en 5% y la desviación típica, siendo la siguiente:

$$n = \frac{4.N.p.q}{\in^2 (N-1) + 4.p.q}$$

Donde:

p y q : son las varianzas.

N : es el tamaño de la población.

n : es el tamaño de la muestra.

E : nivel de confianza

Aplicando la fórmula a los datos siguientes: población = 170 docentes; nivel de confianza = 5%, se obtuvo el siguiente tamaño de la muestra: n = 119 profesores.

La determinación del tamaño general de la muestra hizo indispensable además la especificación del volumen de cada estrato docente en la muestra de las respectivas Instituciones Educativas conformantes de la población de estudio, es decir, la afijación muestral. Ésta se obtuvo mediante la aplicación de la fórmula siguiente: muestra / población, es decir: 119/170. El resultado es: 0,7%.

4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.5.1 Técnicas de colecta de datos.

La investigación hizo uso de las técnicas siguientes: análisis de contenido para la construcción del marco teórico y la elaboración de los resúmenes de los antecedentes empíricos nacionales e internacionales previos; y de los autoinformes, es decir de las informaciones reportadas por los propios elementos muestrales cuando diligenciaron tanto la Escala de Engagement así como la Escala de Medición del Aprendizaje Organizacional, para aportar datos en el trabajo de campo sobre las variables engagement y aprendizaje organizacional.

4.5.2 Instrumentos de recolección de datos.

La descripción de los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación, es la siguiente:

4.5.2.1 *Ficha técnica de engagement.*

1. Nombre : Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. Validación peruana
2. Autor : Ritzy Aydeé Cárdenas.

3. Año : 2016

4. Administración : Individual y colectiva

5. Duración : 10 minutos aproximadamente

6. Objetivo : Evaluar el engagement en el trabajo

7. Tipo de ítems : Sumativos

8. Baremos : Percentiles.

9. Aspectos : El test está constituido por 17 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:

I. Vigor, constituido por 6 ítems.

II. Dedicación, constituido por 5 ítems

III. Absorción, constituido por 6 ítems

10. Campo de Aplicación : Personas adultas de ocupaciones diversas.

11. Material : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales de frecuencia desde NUNCA (0) hasta SIEMPRE (6).

4.5.2.2 *Ficha técnica de aprendizaje organizacional.*

1. Nombre : Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares

2. Autor : López, V., Ahumada, L., Olivares, R., y González, A.

3. Año : 2012

4. Administración : Individual y colectiva

5. Duración : 15 minutos aproximadamente

6. Objetivo : Evaluar el aprendizaje organizacional

7. Tipo de ítems : Sumativos

8. Baremos : Percentiles.

9. Aspectos : El test está constituido por 18 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:

   I. Cultura de aprendizaje, constituido por 7 ítems.

   II. Claridad estratégica, constituido por 5 ítems

   III. Aprendizaje grupal, constituido por 6 ítems.

10. Campo de Aplicación : Profesores de Educación Básica.

11. Material de la prueba : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales desde NUNCA (1) hasta MUY FRECUENTEMENTE (5).

4.6 Tratamiento Estadístico

El tratamiento estadístico de los datos recolectados se hizo mediante el análisis descriptivo y el análisis inferencial. El análisis descriptivo ofreció el diagnóstico del comportamiento de las variables en cuanto a su nivel de desarrollo para lo cual se recurrió a la escala de estanones a fin de categorizar dichos niveles que permitiera corroborar las hipótesis descriptivas formuladas respecto a cada variable, y, en segundo lugar, en la medición de las relaciones postuladas para las variables de la investigación, apelando a la prueba estadística que decidió la aplicación del test Kolmogorov-Smirnov. El análisis

inferencial, por otra parte, se concentró en la contrastación de las hipótesis correlacionales con la tabla teórica del mismo estadístico con el objeto de comprobar la significancia estadística de los resultados muestrales, que autorizó su respectiva generalización a la población.

4.7 Procedimiento

El procedimiento seguido fue el siguiente:

1) El trabajo de campo se llevó a cabo en el segundo semestre de 2017.
2) Se coordinó el permiso respectivo con los docentes de aula para obtener su consentimiento.
3) Se explicó a los profesores el carácter confidencial de los resultados de los cuestionarios, por lo que se les pidió responder sinceramente a los ítems respectivos.
4) A los profesores seleccionados aleatoriamente que decidieron participar se les leyó las instrucciones del caso.
5) Una vez recogidos los test, se inspeccionó las respuestas de los profesores de la muestra, depurándose las pruebas que presentaban sesgos de deseabilidad social, vale decir, que marcaron el mismo valor para todas las respuestas con la intención de quedar bien con el investigador y el ayudante de campo
6) Una vez compulsadas las hojas de respuesta de 119 profesores integrantes de la muestra, se efectuó el tratamiento estadístico, cuyos resultados se muestran en el siguiente capítulo de la tesis.

Capítulo V:

Resultados

5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1 Validez de contenido de los instrumentos.

La validez usualmente comprende tres tipos: contenido, criterio y constructo. Según las reglas del trabajo científico, es una exigencia replicar la validez cuando se administra en el trabajo de campo instrumentos estandarizados diseñados para otros contextos culturales y sociales.

La validez que se ha reexaminado es la validez de contenido. Ésta describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Pollit y Hungler, 2005: 401).

El procedimiento para la evaluación de la validez de contenido se realizó a través de la técnica de juicio de expertos. El juicio de expertos, según la acertada puntualización de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Por lo que la identificación de las personas que forman parte del panel de expertos requiere que éstos exhiban: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en evidencia o experticia (investigaciones, publicaciones, experiencia, etc.), reputación de ser especialistas en dicho tema en la comunidad académica e imparcialidad, entre otras características.

A este respecto se consultó a profesionales que han investigado y/o enseñan problemáticas similares, y que acrediten formación teórica en la problemática del

engagement y del aprendizaje organizacional, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de cada variable.

A los jueces se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems de cada instrumento por separado y éstos en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre dos aspectos claves: 1) si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados tanto para medir la autoeficacia académica como el procesamiento estratégico de la información, así como las respectivas dimensiones de cada instrumento; y 2) si los ítems tenían claridad en sus formulaciones, es decir eran comprensibles.

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, y dado que todo juicio incluye elementos subjetivos se aplicó un estadístico para estimar la confiabilidad del juicio de expertos cuantificando las respuestas de los jueces y así determinar el grado de acuerdo entre las opiniones emitidas por éstos. La regla implícita es que cuando la medida de acuerdo obtenida es alta indica que hay consenso en el proceso de clasificación o asignación de puntajes entre los evaluadores, lo que a su vez define el respectivo índice de validez de contenido de cada instrumento.

Entre los varios estadísticos disponibles para evaluar la validez de contenido (coeficiente de concordancia W de Kendall, coeficiente Kappa, razón de validez de contenido de Lawshe, etc.) se ha seleccionado el coeficiente de validez de contenido v de Aiken. Esta es una las técnicas que permite cuantificar la relevancia de cada ítem respecto de un dominio de contenido formulado por n jueces. Su valor oscila desde 0 hasta 1, siendo el valor 1 indicativo de un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez de los contenidos evaluados.

La interpretación del coeficiente se centra en la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística obtenida mediante las tablas de los valores críticos de la

misma prueba (Aiken, 1985). La regla es que la magnitud del coeficiente obtenido debe ser superior a una establecida como mínimamente aceptable, que es el criterio con el que se decide qué ítems aceptar o rechazar del instrumento evaluado: una v de 0,70 se considera adecuada, aunque es recomendable aumentarla a 0,75 para mantener los ítems en el test (García y García, 2013).

5.1.1.1 *Validez de contenido de la escala de engagement.*

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba v de Aiken para determinar el índice de validez de contenido del instrumento.

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n\,(c-1))}$$

Dónde:

S = sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valores (2 en este caso).

En la tabla 4 se aprecia que el índice del coeficiente de Aiken para el instrumento que mide engagement puntúa en 0,80 para los 17 ítems de la prueba. El alto índice obtenido asegura que el instrumento administrado presenta aceptable validez de contenido.

Tabla 4

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de la Escala de Engagement mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80
5	A	A	A	D	A	4	1	0.80
6	A	A	D	A	A	4	1	0.80
7	A	A	D	A	A	4	1	0.80
8	A	A	A	A	D	4	1	0.80
9	D	A	A	A	A	4	1	0.80
10	A	A	A	A	D	4	1	0.80
11	A	A	A	D	A	4	1	0.80
12	A	A	D	A	A	4	1	0.80
13	D	A	A	A	A	4	1	0.80
14	A	D	A	A	A	4	1	0.80
15	A	D	A	A	A	4	1	0.80
16	A	A	D	A	A	4	1	0.80
17	D	A	A	A	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

5.1.1.2 Validez de contenido de la escala de aprendizaje organizacional

Con respecto a la variable aprendizaje organizacional, la respectiva opinión de los otros cinco expertos se observa en la tabla 5:

Tabla 5

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de la Escala de Aprendizaje Organizacional mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	D	4	1	0.80
2	D	A	A	A	A	4	1	0.80
3	A	D	A	A	A	4	1	0.80
4	A	D	A	A	A	4	1	0.80
5	D	A	A	A	A	4	1	0.80
6	D	A	A	A	A	4	1	0.80
7	A	D	A	A	A	4	1	0.80
8	A	A	A	D	A	4	1	0.80
9	A	A	A	D	A	4	1	0.80
10	A	A	A	A	D	4	1	0.80
11	A	A	D	A	A	4	1	0.60
12	D	A	A	A	A	4	1	0.80
13	A	A	A	A	D	4	1	0.80
14	A	A	D	A	A	4	1	0.80
15	A	A	A	D	A	4	1	0.80
16	A	A	D	A	A	4	1	0.80
17	A	A	A	A	D	4	1	0.80
18	D	A	A	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n\,(c-1))}$$

Donde.

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para 18 ítems de la prueba se ubica en: 0,80. Ello implica que también este instrumento de colecta de datos tiene una aceptable validez de contenido: 0,80 para la prueba total.

Los aceptables índices del coeficiente de Aiken obtenidos por las dos pruebas indicaron que podían ser administrados durante el trabajo de campo ya que garantizaban

que los ítems constitutivos de los instrumentos tienen los dominios de los contenidos de las variables que medían: engagement y aprendizaje organizacional.

5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales y/o similares resultados. A fin de verificar dicha confiabilidad tanto en la Escala de Eengagement como en la Escala de Aprendizaje Organizacional, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que ambos instrumentos, previo a su estandarizaciones respectivas, fueron objeto de estudios pilotos que permitieron calcular los índices de confiabilidad para cada instrumento, y porque la prueba con que se establecerá dicha confiablidad (alfa de Cronbach) requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es politómica, se ha usado el coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Brown 1980). Cronbach estableció la regla siguiente al respecto: si alcanza un índice superior a 0,70 se considera aceptable, es decir existe consistencia interna, lo cual permite considerarlas como unidades válidas en el análisis (Martínez, 2010). Su ecuación es:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1}\right]\left[1-\frac{\sum S_I^2}{S_X^2}\right]$$

Según Nunally (1978, p. 245) el valor de confiabilidad en torno a 0,70 es adecuado. A su vez, George y Mallery (2003, p.231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: si es >0,60 es cuestionable; si es >0,70 es aceptable; si es >0,80 es bueno; y si es >0,90 es excelente. Con estos criterios se ha evaluado los respectivos coeficientes de confiablidad de los instrumentos de recolección de información utilizados.

5.1.2.1 *Análisis de confiabilidad de la escala de engagement.*

Tabla 6

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Vigor.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item1	2,95	1,099	,304
Item4	2,99	1,093	,507
Item8	3,00	1,097	,338
Item12	3,00	1,055	,370
Item15	3,01	1,058	,411
Item17	2,93	1,056	,458
Alfa de Cronbach = 0,84*			

* p < 0,05
n = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,84, el cual es aceptable para la comunidad científica, por lo que permite concluir que los ítems de dimensión vigor presentan buena confiabilidad.

Tabla 7

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Dedicación.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item2	3,09	1,258	,227
Item5	3,58	1,311	,331
Item7	3,05	1,228	,363
Item10	3,07	1,098	,379
Item13	3,38	1,253	,416
Alfa de Cronbach = 0,81*			

* p < 0,05
n = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,81, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión dedicación presentan buena confiabilidad.

Tabla 8

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Absorción

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item3	3,32	1,080	,507
Item6	3,23	1,003	,277
Item9	3,13	1,109	,342
Item11	2,94	1,194	,541
Item14	3,02	1,112	,492
Item16	3,19	1,257	,394
Alfa de Cronbach = 0,82*			

* p < 0,05
N = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,82, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión absorción presentan buena confiabilidad.

Tabla 9

Análisis Generalizado de la Escala Engagement.

Factores	**M**	**D. E.**	$\mathbf{r_{itc}}$
Vigor	12,77	5,7	,870
Dedicación	12,23	4,3	,838
Absorción	12,19	4,2	,819
Alfa de Cronbach = 0,82*			

* $p < 0,05$
n = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,82, lo que permite concluir que la Escala de Engagement presenta buena confiabilidad según los términos de los estándares de la comunidad científica.

5.1.2.2 *Análisis de confiabilidad de la escala de aprendizaje organizacional*

Tabla 10

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Cultura de Aprendizaje.

Item	**M**	**D. E.**	**r_{itc}**
Item1	3,01	1,368	,206
Item4	3,19	1,192	,284
Item7	2,95	1,099	,304
Item10	2,99	1,093	,507
Item13	3,00	1,097	,338
Item16	3,00	1,055	,370
Item18	3,15	1,123	,274
Alfa de Cronbach = 0,82*			

* p < ,05
N = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,82, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión cultura de aprendizaje presentan buena confiabilidad.

Tabla 11

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Aprendizaje Grupal.

Item	**M**	**D. E.**	**r_{itc}**
Item2	3,07	1,258	,227
Item5	3,58	1,311	,331
Item8	3,05	1,228	,363
Item11	3,07	1,098	,439
Item14	2,88	1,076	,340
Itema17	2,92	1,004	,509
Alfa de Cronbach = 0,81*			

* p < ,05
N = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,81, lo que permite concluir que los ítems de dimensión Aprendizaje Grupal, presentan buena confiabilidad.

Tabla 12

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Claridad Estratégica.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item3	3,32	1,080	,507
Item6	3,23	1,003	,277
Item9	3,13	1,109	,342
Item12	2,94	1,194	,541
Item15	2,93	1,148	,557
Alfa de Cronbach = 0,82*			

* p < ,05
n = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,82, el cual es significativo, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión claridad estratégica presentan buena confiabilidad.

Tabla 13

Análisis Generalizado de la Escala de Aprendizaje Organizacional.

Factores	M	D. E.	r_{itc}
Cultura de Aprendizaje	90,48	15,009	,872
Aprendizaje Grupal	50,40	9,155	,870
Claridad Estratégica	37,95	7,766	,838
Alfa de Cronbach = 0,81*			

* p < ,05
n = 119

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,81, lo que permite concluir que la escala de aprendizaje organizacional presenta buena confiabilidad.

5.2 Presentación y Análisis de los Resultados

5.2.1 Resultados descriptivos de las variables.

5.2.1.1 *Estadísticos de engagement.*

A fin de describir el comportamiento de las variables, se ha establecido el nivel de cada variable, de tal manera que se dispone de información cualitativa respecto a las variables de la muestra testada.

El proceso supone la categorización de la variable en cuestión. La categorización es generalmente definida como la conversión de una variable cuantitativa en cualitativa. La escala de estanones ayuda este proceso y es utilizada en el campo de la investigación para categorizar los sujetos de estudio en tres grupos. Es una técnica que permite conocer los intervalos (puntos de corte) en función de puntajes alcanzados en la medición de una variable, ya sea en forma global o por dimensiones o factores (Baltazar, 2013).

La fórmula es la siguiente:

$$a / b = x \pm (0,75)\,(DS)$$

Donde

a / b : Son los valores máximos o mínimos (para el intervalo).

x : Promedio de los puntajes

DS : Desviación Estándar

El planteamiento de estanones deriva en una técnica de valoración que permite determinar los intervalos de la variable dentro de la curva de Gauss, en función de una constante.

Procedimiento:

1. Se calcula la Media Aritmética

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

2. Se calcula la Desviación Estándar

$$S = \sqrt{s^2_t}$$

3. Se ubica el puntaje máximo y mínimo en la prueba o cuestionario
4. Se establece valores para a y b

$a = x1 - (0,75)\,(S)$

$a = x2 + (0,75)\,(S)$

- **Niveles de la variable Engagement**

Aplicando la escala de estanones, tenemos:

a = 45

b = 72

Entonces, categorizando tenemos:

Tabla 14

Escala de la Variable Engagement

Categorías o niveles	Intervalos
Alta	79 a 92
Media	45 a 78
Baja	34 a 44

Tabla 15

Niveles de Engagement

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	16	13,4
Media	55	46,2
Baja	48	40,4
Total	**119**	**100**

* p < 0,05
n = 119

De la tabla se aprecia que del total del profesorado (n = 119), el 13,4% percibe un alto nivel de engagement; el 46,2% percibe un nivel medio de engagement, y el 40,4% del profesorado de las instituciones educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana percibe un nivel bajo de engagement durante el año 2017.

- **Niveles de la variable aprendizaje organizacional**

Aplicando la escala de estanones, tenemos:

a = 42

b = 64

Entonces, categorizando tenemos:

Tabla 16

Escala de la Variable Aprendizaje Organizacional

Categorías o niveles	Intervalos
Alta	65 a 82
Media	42 a 64
Baja	28 a 41

Tabla 17

Niveles de la Variable Aprendizaje Organizacional

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	25	21,0
Media	57	47,9
Baja	37	31,1
Total	**119**	**100**

* p < 0,05
n = 119

De la tabla se aprecia que del total del profesorado (n = 119), el 21% manifiesta un alto nivel de aprendizaje organizacional; el 31,1% percibe que su aprendizaje organizacional presente un bajo nivel; y el 47,9%, esto es la mayoría del profesorado de las instituciones educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana estima que su nivel de aprendizaje organizacional es medio durante el año 2017.

5.2.2 Análisis inferencial de las variables.

En este acápite se presentan las operaciones de medición de las relaciones postuladas entre las variables constitutivas de la problemática de investigación, y las relaciones de la variable engagement con las dimensiones de la variable aprendizaje

organizacional, así como el establecimiento de la significancia estadística del coeficiente de correlación calculado.

La significancia estadística o el hecho de que los resultados sean significativos quiere decir que, según la prueba estadística (en este caso la correlación de Pearson), los hallazgos encontrados no se deben a las fluctuaciones del azar, sino que expresan relaciones reales que por ende podrían ser replicables con nuevas muestras de sujetos. Y que el nivel de significancia refiere el índice de probabilidad de que sean confiables.

5.2.2.1 *Test de normalidad Kolmogorov – Smirnov.*

Para poder aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, ha sido necesario comprobar si las variables en estudio tienen o no distribución normal.

La prueba de Kolmogorov - Smirnov es aplicada únicamente a variables continuas y calcula la distancia máxima entre la función de distribución empírica de la muestra seleccionada y la teoría, en este caso la normal.

Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%, si es que el nivel de significancia resulta menor que 0.05 entonces debe rechazarse la H_O (Hipótesis nula), para la cual se planteó las siguientes hipótesis:

Ho: El conjunto de datos tiene una distribución normal.

Ha: El conjunto de datos no tiene una distribución normal.

Tabla 18

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Engagement.

Factores	M	D. E.	K-SZ	Sig
Vigor	12,77	5,7	,071	,063
Dedicación	12,23	4,2	,110	,060
Concentración	12,33	4,3	,066	,059

n = 119

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 18), e indicaron que los puntajes de la escala de engagement alcanzan estadísticos K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se decide utilizar contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 19

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Aprendizaje Organizacional.

Factores	M	D. E.	K-SZ	Sig
Cultura de aprendizaje	14,68	6,1	,061	,062
Aprendizaje grupal	14,35	4,9	,125	,058
Claridad estratégica	14,27	4,8	,078	,053

n = 119

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 19), e indicaron que los puntajes de la escala de aprendizaje organizacional alcanzan estadísticos K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se decide utilizar contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación, siendo seleccionado el coeficiente de correlación de Pearson.

5.2.2.2 *Contrastación de hipótesis.*

La estrategia de contrastación de hipótesis, en este caso, siguió el siguiente procedimiento:

- Formulación de las respectivas hipótesis nulas y alternativas.

- Selección del nivel de significación (5%).
- Identificación del estadístico de prueba.
- Formulación de las reglas de decisión.
- Tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula (Ho), o bien rechazar Ho; y aceptar la hipótesis alternativa o de investigación.

A. Hipótesis general de investigación.

a. Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_o): El engagement no tiene relación directa y significativa con el aprendizaje organizacional en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): El engagement tiene relación directa y significativa con el aprendizaje organizacional en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

b. Nivel de significancia de 5% = 0,05.

c. Estadístico: prueba paramétrica r de Pearson.

Tabla 20

Coeficiente de Correlación de Engagement y Aprendizaje Organizacional.

Variables	**Aprendizaje organizacional**	**Sig. (bilateral)**
Engagement	0,44*	,035

* p < 0,05
n = 119

d. Regla de decisión: P < 0,05 rechaza Ho.

e. Interpretación

Los resultados presentados en la tabla 20 indican que existe una relación estadísticamente significativa entre engagement y el aprendizaje organizacional; existe además una correlación directa de moderada intensidad ($r = 0,44$; $p < 0,05$), con lo cual se puede aceptar la hipótesis alterna señalada de la existencia de una relación entre engagement y aprendizaje organizacional en el profesorado de las instituciones educativas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana durante el año 2017.

B. Hipótesis específicas de investigación

Hipótesis Específica 1

a. Hipótesis estadística

Hipótesis Nula (H_0): Los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana no presentan un nivel medio de engagement en el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): Los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana presentan un nivel medio de engagement en el año 2017.

b. **Estadístico:** Escala de estanones

Tabla 21

Niveles de Engagement

	Frecuencia	**Porcentaje**
Alta	16	13,4
Media	55	46,2
Baja	48	40,4
Total	**119**	**100**

n = 119

c. Interpretación

De la tabla precedente (ver tabla 21) se aprecia que del total del profesorado (n = 119), el 13,4% percibe un alto nivel de engagement; el 46,2% percibe un nivel medio de engagement, y el 40,4% del profesorado de las Instituciones Educativas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana percibe un nivel bajo de engagement durante el año 2017. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna que postulaba el nivel medio de engagement en el profesorado encuestado.

Hipótesis Específica 2

a. Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): El profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana no presenta un nivel medio de aprendizaje organizacional en el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): El profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana presenta un nivel medio de aprendizaje organizacional en el año 2017.

b. **Estadístico:** Escala de estanones

Tabla 22

Niveles de la Variable Aprendizaje Organizacional

	Frecuencia	**Porcentaje**
Alta	25	21,0
Media	57	47,9
Baja	37	31,1
Total	**119**	**100**

n = 119

c. **Interpretación**

De la tabla 22 se aprecia que del total del profesorado (n = 119), el 21% manifiesta un alto nivel de aprendizaje organizacional; el 31,1% percibe que su aprendizaje

organizacional presente un bajo nivel; y el 47,9%, esto es la mayoría del profesorado de las instituciones educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana estima que su nivel de aprendizaje organizacional es medio durante el año 2017. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna que postulaba el nivel medio de aprendizaje organizacional en el profesorado encuestado.

Hipótesis Específica 3

a. Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_o): El engagement no tiene relación directa y significativa con la cultura de aprendizaje en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): El engagement no tiene relación directa y significativa con la cultura de aprendizaje en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

b. **Nivel de significancia** de 5% = 0,05.

c. **Se utiliza prueba paramétrica** r de Pearson.

Tabla 23

Coeficiente de Correlación de Engagement y Cultura de Aprendizaje

Variables	**Cultura de aprendizaje**	**Sig. (bilateral)**
Engagement	0,41*	,003

* p < 0,05
n = 119

b. **Regla de decisión:** P < 0,05 rechaza Ho.

c. Interpretación

Los resultados presentados en la tabla 23 indican que existe una relación estadísticamente significativa entre el engagement y la cultura de aprendizaje; existe

además una correlación directa de moderada intensidad (r = 0,41; p < 0,05), con lo cual se puede aceptar la hipótesis alterna señalada de la existencia de una relación entre engagement y cultura de aprendizaje en el profesorado de las Instituciones Educativas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.

Hipótesis Específica 4

a. Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_o): El engagement no tiene relación directa y significativa con la Claridad estratégica del aprendizaje organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): El engagement tiene relación directa y significativa con la Claridad estratégica del aprendizaje organizacional de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.

b. **Nivel de significancia** de 5% = 0,05.

c. **Se utiliza prueba paramétrica** r de Pearson.

Tabla 24

Coeficiente de Correlación de Engagement y Claridad Estratégica.

Variables	**Claridad estratégica**	**Sig. (bilateral)**
Engagement	0,42*	,004

* p < 0,05
n = 119

d. **Regla de decisión:** P < 0,05 rechaza Ho.

e. Interpretación

Los resultados presentados en la tabla 24 indican que existe una relación estadísticamente significativa entre engagement y claridad estratégica del aprendizaje organizacional; existe además una correlación directa de moderada intensidad (r = 0,42; p < 0,05), con lo cual se puede aceptar la hipótesis alterna señalada de la existencia de una relación entre engagement y claridad estratégica en el profesorado de las instituciones educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

Hipótesis Específica 5

a. Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_o): El engagement no tiene relación directa y significativa con el aprendizaje grupal de los docentes de las Instituciones Educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

Hipótesis Alterna (Ha): El engagement tiene relación directa y significativa con el aprendizaje grupal de los docentes de las Instituciones Educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

b. **Nivel de significancia** de 5% = 0,05.

c. **Se utiliza prueba paramétrica** r de Pearson.

Tabla 25

Coeficiente de Correlación de Engagement y Aprendizaje Grupal.

Variables	**Aprendizaje grupal**	**Sig. (bilateral)**
Engagement	0,47*	,002

* p < 0,05
n = 119

d. **Regla de decisión:** P < 0,05 rechaza Ho.

e. Interpretación

Los resultados presentados en la tabla 25 indican que existe una relación estadísticamente significativa entre el engagement y el aprendizaje grupal; existe además una correlación directa de moderada intensidad ($r = 0,47$; $p < 0,05$), con lo cual se puede aceptar la hipótesis alterna señalada de la existencia de una relación entre engagement y el aprendizaje grupal del profesorado de las instituciones educativas “Ricardo Bentín”, “Pedro A. Labarthe” y “Mariano Melgar” de Lima Metropolitana en el año 2017.

5.3 Discusión

La actividad laboral tiene gran importancia y es inherente, como ha resaltado Basso (2014, p.12 y ss.), a la vida humana independiente de cuál sea la época, la cultura o el local analizado. Dicha actividad no puede ser disociada de la salud del trabajador ya que aquella es de fundamental importancia tanto para el mismo como para la organización donde ejerce su actividad en tanto la salud se comprende como un reflejo de las condiciones de trabajo y de vida en general. Por lo que las condiciones y las relaciones laborales afectan tanto al estado físico como psíquico de las personas. Y lo pueden hacer de dos maneras: cuando convergen los factores negativos del trabajo, pueden suscitar el estrés y el síndrome de burnout; y cuando los aspectos positivos caracterizan la vida laboral emergen el engagement en el trabajo y la resiliencia. En el caso del engagement, más que prevenir los resultados organizacionales negativos, los trabajadores engaged promueven los resultados positivos tanto individualmente como a nivel organizacional.

De manera general, la promoción de la salud laboral en una institución previene los aspectos negativos y promueve la calidad de vida laboral, o sea, como señalan Bakker & Leiter (2010; en Basso, 2014), beneficia no solamente a las organizaciones sino también a las personas que trabajan en ellas. Las evidencias son múltiples: reducción del absentismo,

el incremento de la motivación, la disminución de equívocos y costes asociados al rendimiento, el aumento de éste, mejor interacción con sus compañeros de trabajo, clientes y supervisores, la mayor socialización y adaptación del trabajador a la organización, etc. (Salanova & Schaufeli, 2009; en Basso, 2014). En este sentido, el engagement en el trabajo ocupa un lugar importante.

El engagement, según la síntesis de Basso, puede ser definido como un estado cognitivo positivo, relacionado con el trabajo, persistente en el tiempo, de naturaleza motivacional y social y no centrado en un único objetivo, evento o situación; caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. El engagement en el trabajo es un constructo tanto individual como colectivo y social, y está íntimamente conectado con el desarrollo organizacional. Puede generar consecuencias positivas tanto para el trabajador como para la organización y reducir resultados organizacionales negativos. En cuanto a las consecuencias del engagement en el trabajo, es predictivo de una buena perfomance laboral y satisfacción, modula los efectos de los recursos organizacionales sobre la realización del trabajo, etc.

En este último sentido, incide también sobre el aprendizaje organizacional que procesan las personas en el entorno laboral e institucional.

El aprendizaje organizacional entendido como el proceso por el que una organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores Argyris y Schön, 1978; en Bolívar, 2000), apunta a la creación de nuevos saberes y estrategias no solo a nivel individual sino sobre todo a nivel organizacional. El desarrollo de las capacidades cognitivas, según la acertada apreciación de Álvarez (2006), está referido al qué. En este ámbito se encuentran comprendidos los datos que la organización recibe del exterior, la información que la organización selecciona como relevante y de provecho para sí, además de la construcción de los propios saberes. Por otro lado, la adquisición de estrategias está

referida al cómo. Ello implica la adquisición de destrezas y de técnicas especializadas que contribuyan al desarrollo de la institución. El cómo constituye el aporte que cada miembro podrá proporcionar a partir del desarrollo de determinadas estrategias y destrezas que beneficiarán a la organización.

La contribución, entonces, que a nivel individual, grupal o institucional puede brindar al aprendizaje organizacional el profesorado en las instituciones educativas es gatillado por el nivel de engagement que éstos muestran. En este sentido, los resultados registrados en la presente investigación indican a groso modo que el aprendizaje organizacional del profesorado de las instituciones educativas investigadas, está vinculado en fuerte medida al work engagement del que están imbuidos. Específicamente, la cultura de aprendizaje que practican los profesores, la claridad estratégica que tienen sobre los objetivos institucionales y el trabajo grupal que privilegian en sus inter acciones están asociados a la dosis de engagement que disponen. Y que entre éstas sobresale en orden de prioridad el trabajo grupal, seguidos por la cultura de aprendizaje y la claridad estratégica. En general, con todo, se puede afirmar que en los niveles aceptables de aprendizaje organizacional, un factor de peso lo constituye el engagement que coadyuva notoriamente a que los profesores individual y colectivamente adquieren, construyen, procesan y transfieren conocimientos y estrategias en las organizaciones educativas estudiadas.

Los hallazgos reportados en las conclusiones, por último, coinciden de alguna manera con los obtenidos por Rodríguez (2017) en *Implicancia emocional (Engagement) y Motivación laboral en trabajadores administrativos de una empresa del sector minero de la región Ancash*, en el que participaron 77 colaboradores, quienes reportaron que la implicancia emocional (engagement) laboral en total se encuentran en un nivel promedio. Y es congruente con los resultados reportados por Torres y Huamán (2012) en *Las competencias laborales como variable vinculada al aprendizaje organizacional en*

instituciones educativas, donde analizaron las relaciones que podían existir entre ambas variables en 240 docentes de cinco instituciones educativas de Comas, y registraron que el nivel del aprendizaje organizacional es básicamente medio. Empero, discrepan con los resultados reportados por Arraigada (2015) en *Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios* donde con 29 docentes de ambos sexos (59% mujeres y 41% varones) encontraron de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina, encontró niveles de engagement en los docentes predominantemente muy alto (Contabilidad y Sociales) y alto (Administración y Turismo). Y disienten de los resultados encontrados por Küster y Vila (2012) en *El docente universitario y sus efectos en el estudiante*, quienes con una muestra de 45 docentes (48,9% hombres y 51,1% mujeres) encontraron evidencias de que los docentes muestran niveles elevados de engagement. Las diferencias encontradas se explican, en parte, las peculiaridades nacionales propias de los docentes encuestados y quizá en el hecho de la muestra y población encuestada pertenece a otro nivel educativo.

Con respecto a las correlaciones, por ahora no ha sido posible contrastar los hallazgos con otros resultados encontrados en investigaciones previas ya sea a nivel nacional o global pues los antecedentes evaluados examinan ya sea al engagement o el aprendizaje organizacional en relación a otras variables de innegable trascendencia para el ámbito organizacional.

Conclusiones

1. Respecto a la hipótesis general, existe una relación directa moderada y estadísticamente significativa entre el engagement y el aprendizaje organizacional (0,44) en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.
2. Respecto a la hipótesis específica 1, existe un nivel medio de engagement en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.
3. Respecto a la hipótesis específica 2, existe un nivel medio de aprendizaje organizacional en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.
4. Respecto a la hipótesis específica 3, existe una relación moderada directa y estadísticamente significativa entre engagement y la cultura de aprendizaje (0,41) en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.
5. Respecto a la hipótesis específica 4, existe una relación moderada directa y estadísticamente significativa entre engagement y la claridad estratégica del aprendizaje organizacional (0,42) en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.
6. Respecto a la hipótesis específica 5, existe una relación moderada directa y estadísticamente significativa entre engagement y aprendizaje grupal (0,47) en el profesorado de las Instituciones Educativas Públicas "Ricardo Bentín", "Pedro A. Labarthe" y "Mariano Melgar" de Lima Metropolitana en el año 2017.

Recomendaciones

1. Promover investigaciones adicionales en otras instituciones educativas de Lima Metropolitana sobre la relación entre el engagement y aprendizaje organizacional del profesorado de Educación Básica Regular.
2. Diseñar programas de capacitación que afiancen el aprendizaje organizacional entre los integrantes de la muestra y la población de la presente investigación.
3. Sensibilizar al personal docente respecto a los beneficios de un programa de mejoramiento del aprendizaje organizacional para el logro de una gestión de calidad en las instituciones educativas estudiadas.
4. Desarrollar estrategias proactivas de engagement en el profesorado de las instituciones educativas conformantes del estudio de tal manera que el nivel diagnosticado de engagement se incremente sustantivamente.
5. Mejorar las estrategias de los equipos de gestión de cada institución educativa investigada para que el aprendizaje organizacional diagnosticado se irradie a los otros componentes de dicho aprendizaje (claridad estratégica y cultura de aprendizaje) en el profesorado de las organizaciones educativas estudiadas.

Referencias

Acosta, H., Salanova, M. y Llorens, S. (2012). How organizational practices predict team work engagement: The role of organizational trust. *Ciencia & Trabajo, 14.* Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/63134

Álvarez, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje del desarrollo en la organización escolar. *Educación, 15*(29), 7-34.

Antonacopoulou, P. E. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies, 38,* 327-350.

Argyris, C. (1993). *On organizational learning*. Blackwell, Cambridge, Massachusetts.

Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *0rganizational learning: a theory of action perspective.* MA: Addison-Wesley, Reading.

Arraigada, M.C. (2015). *Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Basso, P. G. (2014). *Indicadores de salud y enfermedad laboral en una muestra multi ocupacional* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science, 2,* 40-57.

Burke, R. y El-Kot, G. (2010). Work engagement among managers and professionals in Egypt. *African Journal of Economic and Management Studies. 1*, 42-60.

Cárdenas, R. A. (2016). *Propiedades psicométricas de la Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo en colaboradores de empresas manufactureras del distrito de Moche*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú.

Carrasco, A., de la Corte, C., y León, J. (2010). *Engagement: un proceso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral.* España.

Castañeda, D. I. (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios Gerenciales, 31*, 62-67.

Castro, E.E. (2016). *Gestión educativa estratégica y aprendizaje organizacional en instituciones educativas del nivel secundaria, zona urbana de Chancay, UGEL 10, Huaral, 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima-Perú

Crossan,M. M., Lane, H. W., y White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review, 24*, 522-537.

Cuevas, F. (2012). *¿Que es el engagement? Compromiso claro con la empresa y sus resultados*. Recuperado el 05 de febrero de 2017 de http://www.coscatl.com/blog/engagement-compromiso-organizacional

Delgado, A., Escurra, L., y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: Teoría y aplicaciones*. Lima: HOZLO.

Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces. *Revista de Psicología*, PUCP, *6*, 1-12.

García, V. J. (2002). *Aprendizaje organizacional y capacidades estratégicas: un modelo causal para la determinación de los antecedentes y consecuencias del aprendizaje organizacional en las empresas españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructura, procesos y resultados.* México: Prentice Hall.

Hellriegel, Scolum y Woodman (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Thomson editores.

Hockey, G. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology, 45,* 73-93.

Inkpen, A. C. y Crossan, M. M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organization learning. *Journal of Management Studies, 32*, 595-618.

Inkpen, A. C. y Dinur, A. (1998). Knowledge management processes and international joint ventures. *Organization Science, 9,* 454-468.

Kadzin, A. E. (1975). *Behavior modification in applied settings*. Dorsey Press, Homewood,

Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review, 35*(1), 37-50.

Kim, L. (1998). Crisis construction and organizational learning: capability building in catching-up at Hyundai Motor. *Organization science, 9,* 506-521.

Küster, I., y Vila, N. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, 23*, 157-183.

Lane, P. J., Salk, J. E., y Lyles, M. A. (2001). Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic Management Journal, 22*, 1139-1161.

Lant, T.K. (1992). Aspiration level adaptation: an empirical exploration. *Management science, 38,* 623-644.

Lardone, M. (2017). *Regulación emocional, burnout y engagement en los docentes de nivel primario* (Tesis de pregrado). Universidad Siglo XXI, Córdoba, Argentina.

Lawrence, P. R. y Dyer, D. (1983). *Renewing american industry.* New York: Free Press.

Levitt, B. y March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology, 14*,319- 340.

Lorente, L., Salanova, M. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema, 20*, 354-360.

Lozano, C. R. (2015). *Docentes universitarios: una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima-Perú.

Luthans, F. y Youssef, C. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dinamics, 33*, 143-160.

Martínez, M. y Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros, 46*, 175-202.

May, D., Gilson, R., y Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology. 77,* 11-37.

Mazo, I. (1998). Cinco disciplinas para la organización inteligente. *Capital Humano, 111*, 26-30.

Miller, D. (1996). A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature. *Journal of Management, 22*, 485-505.

Pérez, J. (2013). *Las 10 claves del employee engagement. Engagement y motivación.* Creando Talento: recuperado de http://creartalento.blogspot.com/2013/04/las-10-claves-del-employee-engagement.html.

Polit, D., y Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Quispe; E., y Vigo, S. (2017). La interacción del aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los educadores de las instituciones educativas públicas. *Revista de Investigaciones en Piscología, 20*(2), 407-422.

Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Administración de recursos humanos*. México: Prentice Hall.

Rodríguez, D. P. (2017). *Implicancia emocional (ENGAGEMENT) y motivación laboral en trabajadores administrativos de una empresa del sector minero de la región Ancash*.

Salanova, M. (2009a). *Organizaciones saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Salanova, M. (2009b): *Organizaciones saludables, organizaciones resilientes*. España: Gestión Práctica de Riesgos Laborales, 58,18.

Salanova, M. y Llorens, S. (2009). Exposure to information and communication technology and its relationship to work engagement. *Ciencia & Trabajo. 32*, 1-8.

Salanova, M. y Schaufeli, W (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.

Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90,* 1217-1227.

Salgado, J.F., Peiro, J.M. (2008). Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos en España. *Papeles del Psicólogo, 29,* 2-5.

Schaufeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work "engagement" and their relationship with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196.

Seligman, M. (2000). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. New York: Oxford University Press.

Serrano, J.P.A. (2014). *Estudio exploratorio sobre la actitud del capital humano respecto al engagement en una empresa de manufactura de giro automotriz* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey-México.

Sotelo, M.L. (2016). *Engagement y estrés laboral en docentes de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo* (Tesis de maestro). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo-Perú.

Soto, R. R. (2017). *El aprendizaje organizacional para el cambio educativo en una escuela pública de nivel medio superior* (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Toluca, México.

Spontón, C., Medrano, L., Maffei, L., Spontón, M., y Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *LIBERABIT*, *18*(2), 147-154.

Stevenson, N. (2000). *La motivación del personal de la empresa*. España: Prentice Hall.

Swierjnga, J. y Wierdsma, A. (1995): *La organización que aprende.* MA: Addison-Wesley, Reading.

Tarín, L. (1997). El aprendizaje en las organizaciones: de la formaci6n a las organizaciones que aprenden. *Alta Dirección, 31*(191), 20-28.

Tejedor, B., y Aguirre, A. (1998). Proyecto Logos: investigación relativa a la capacidad de aprender de las empresas españolas. *Boletín de Estudios Económicos, 53*, 231-249.

Torres, M., y Huamán, A. (2012). Las competencias laborales como variable vinculada al aprendizaje organizacional en instituciones educativas. *Producción y Gestión, 15*(2), 45-53.

Yagë, M. J. (1998). La cooperación inter empresarial: fusiones, concentraciones y alianzas estratégicas. *Economía Industrial, 320*, 65-75.

Zhang, X. y Bartol, K. (2010). The influence of creative process engagement on employee creative performance and overall job performance: A curvilinear assessment. *Journal of Applied Psychology, 95*, 862–873.

Apéndices

Apéndice A:

Escala Utrecht de Work Engagement

1. En mi trabajo me siento lleno de alegría.
2. Mi trabajo está lleno de significado y propósito.
3. El tiempo vuela cuando estoy trabajando.
4. Soy fuerte y vigoroso en el trabajo.
5. Estoy entusiasmado con mi trabajo.
6. Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor.
7. Mi trabajo me inspira.
8. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir al trabajo.
9. Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.
10. Estoy orgulloso del trabajo que tengo.
11. Estoy inmerso en mi trabajo.
12. Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo.
13. Mi trabajo es retador.
14. Me “dejo llevar” por mi trabajo.
15. Soy muy persistente en el trabajo.
16. Me es difícil “desconectarme” de mi trabajo.
17. Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando.

Apéndice B:

Escala de Medición del Aprendizaje Organizacional

1.	Busca oportunidades de reto que pongan a prueba mis aptitudes.
2.	Describe a los demás el futuro que me gustaría que labráramos juntos.
3.	Involucra a los demás en la planeación de las acciones que emprenderemos.
4.	Tiene muy clara su propia filosofía acerca del liderazgo.
5.	Dedica tiempo a celebrar el logro de cada objetivo intermedio del proyecto.
6.	Se mantiene al día en cuanto se refiere a los acontecimientos que afectan a nuestra organización.
7.	Invita a los demás a que compartan sus sueños del futuro como si fueran los suyos propios.
8.	Trata a los demás con consideración y respeto.
9.	Se asegura de que los proyectos que dirige sean reducidos a fracciones manejables.
10.	Se cerciora de que la aportación de cada persona sea reconocida como parte del éxito de nuestros proyectos.
11.	Cuestiona nuestra manera de hacer las cosas en la organización donde trabajo.
12.	Comunica con claridad una perspectiva positiva y llena de esperanzas para el futuro de nuestra organización.
13.	Concede a los demás libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones.
14.	Destina tiempo y energía a cerciorarse de que los demás se apeguen a los valores acordados por el equipo.
15.	Alaba a quienes realizan un buen trabajo.
16.	Busca maneras innovadoras de mejorar lo que hacemos en nuestra organización.
17.	Señala a los demás cómo pueden materializar sus propios intereses a largo plazo si todos participan de una visión en común.
18.	Fomenta relaciones de cooperación con sus colaboradores.

Apéndice C: Formato de Juicio de Expertos.

Respetado colega: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento _____ que forma parte de la investigación _____. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: _____
FORMACIÓN ACADÉMICA _____
AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL_____
TIEMPO_____ CARGO ACTUAL _____
INSTITUCIÓN_____

Objetivo de la investigación: _____
Objetivo del juicio de expertos: _____
Objetivo de la prueba: _____

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	0. Desacuerdo	El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	1. Acuerdo	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	0. Desacuerdo	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	1. Acuerdo	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	0. Desacuerdo	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	1. Acuerdo	El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.