



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Gustavo Gregorutti

1

La producción intelectual en pequeñas universidades privadas latinoamericanas: una situación paradójica

Pág. 1

Manuel Antonio Lazo Melgar y
Manuel Ramón Meza Escobar

2

Grado de satisfacción y niveles de desempeño de maestros de escuelas y colegios confesionales salvadoreños

Pág. 22

Ernesto Rocha Ruiz

3

Impacto de las TIC en el aprendizaje de estudiantes universitarios

Pág. 32

Reflexiones

Carlos A. Chimpén López y
María Soledad Sagrado García

4

Desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes

Pág. 42

Reseñas

Ciprian Mohorea

5

Integridad virtual

Pág. 52



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Gisella Biaggi, Wilfredo Choque,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Jaime Rodríguez Gómez, Edith Soriano de Castro

Asistentes editoriales: Jorge A. Hilt, Raúl Lozano Rivera,
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Fernando Canale,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra,
Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa,
Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,
Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi, María Cristina Richaud de Minzi,
Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 10, No. 1, enero - junio de 2010. Publicación semestral de la Universidad de Montemorelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 La producción intelectual en pequeñas universidades privadas latinoamericanas: una situación paradójica
Gustavo Gregorutti

- 22 Grado de satisfacción y niveles de desempeño de maestros de escuelas y colegios confesionales salvadoreños
Manuel Antonio Lazo Melgar y Manuel Ramón Meza Escobar

- 32 Percepción de apoyo social y nivel socioeconómico en escolares
Manuel Antonio Lazo Melgar y Manuel Ramón Meza Escobar

- 89 Percepción de apoyo social y nivel socioeconómico en escolares
Solange Rodríguez Espínola

Reflexiones

- 41 Desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes
Carlos A. Chimpén López y María Soledad Sagrado García

Reseñas

- 51 Integridad virtual
Ciprian Mohorea

LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL EN PEQUEÑAS UNIVERSIDADES PRIVADAS LATINOAMERICANAS: UNA SITUACIÓN PARADÓJICA

Gustavo Gregorutti

Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Durante las tres últimas décadas, Latinoamérica ha experimentado un incremento vertiginoso de la educación privada superior, incluyendo a las universidades confesionales. Este fenómeno ha estimulado la creación de diversas agencias acreditadoras que buscan certificar la calidad de los programas de esas universidades. Se exige, entre otras dimensiones, que haya producción de conocimiento como una forma de originar cambios socioeconómicos. Así las universidades confesionales se ven impulsadas a producir investigación. Este estudio busca saber cómo los docentes de ocho pequeñas universidades privadas latinoamericanas perciben el proceso de producción intelectual en el contexto de sus tareas profesionales. Con una metodología mixta, se encontró que los mayores factores que afectan a la investigación están relacionados con la carga académica, los recursos asignados para investigación y la cultura institucional. Los docentes más productivos fueron los que se mantuvieron en actividades de investigación, a pesar de las dificultades presupuestarias y de tiempo. Éstos evidenciaron un historial de publicaciones más abundante durante los dos últimos años académicos.

En este trabajo también se discuten alternativas para el mejoramiento de los niveles de investigación en las universidades estudiadas.

Palabras clave: universidad privada, cultura organizacional, investigación

Entornos nuevos y desafiantes para las universidades

Desde la década de los ochenta, las universidades líderes de los países

Gustavo Gregorutti, Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Gustavo Gregorutti, Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: gregoa@um.edu.mx

desarrollados han manifestado un creciente interés por la producción de conocimiento. Esta fuerte tendencia se vio acentuada por una multifacética serie de factores que van desde las innovaciones tecnológicas y nuevas políticas educativas hasta los recortes de presupuestos (Gaffikin y Perry, 2009; Newman, Couturier y Scurry, 2004; Slaughter y Leslie, 1997). Así, las universidades se ven obligadas a ser más emprendedoras y a no depender tanto del presupuesto estatal, especialmente las instituciones

públicas. La educación superior necesita generar nuevos modos de ingresos para sostener sus actividades (Clark 2003; Francis y Hampton, 1999). Cada día se observan más conexiones y acuerdos con empresas, corporaciones y fundaciones como nuevas opciones para desarrollar una universidad (Bok, 2003). Al mismo tiempo, las empresas privadas están muy dispuestas a financiar investigación que les permita mejorar competitivamente sus negocios y acceder a nuevos mercados (Slaughter y Rhoades, 2004).

Este fenómeno es liderado claramente por Estados Unidos con una sofisticada relación entre industria, gobierno y universidad (Powers, 2004). Legislaciones tales como la ley Bayh-Dole de 1980 han promovido que organizaciones sin fines de lucro, como las universidades, puedan retener los derechos de invenciones financiadas con dinero público (Powell y Owen-Smith, 1998). De esta manera la comercialización de la investigación es permitida y estimulada a través de patentes y licencias que forman una relación universidad/industria/gobierno muy redituable para las tres partes en juego. Estas leyes respondieron a cambios externos tales como el fin de la guerra fría y la globalización que empujó a gobiernos y corporaciones a nuevos paradigmas de trabajo (Baker y Wiseman, 2008; Berman, 1998). En este contexto, las corporaciones e industrias buscan el apoyo de las universidades para desarrollar investigación y transferencia de tecnología.

Estos cambios políticos y corporativos han creado un ambiente revolucionario en el que la tradicional conservación y transmisión del conocimiento ya no es suficiente (Etzkowitz, Webster y Healey, 1998). Este contexto de comercia-

lización de la educación está desafiando la misión tradicional de la universidad. El modelo de una institución como una “torre de marfil”, donde el conocimiento es producido en un estado puro, es cuestionado (Duderstadt, 2000). Más bien, las universidades se ven como promotoras de cambios económicos. Los gobiernos buscan desarrollar este tipo de producción de conocimiento porque genera negocios e industrias con puestos de trabajo en las economías locales. Al mismo tiempo, las universidades buscan conexiones con fuentes externas de recursos para obtener mejores estructuras, incrementar sus presupuestos, y más investigación que les traiga prestigio y estabilidad financiera (Becker y Lewis, 1992; Bok, 2003; Bowie, 1994; Callan y Finney, 1997; Duderstadt, 2000; Lapidus, Syverson y Welch, 1995; Slaughter y Leslie, 1997). Este nuevo paradigma de universidad se centra en una red más amplia de relaciones interdependientes en las cuales los gobiernos, la industria y los negocios sirven como socios para la producción del conocimiento. Esta relación es conocida como el Modelo de Triple Hélice (Etzkowitz, 1996).

Este nuevo horizonte en el que las universidades se mueven es forjado, en gran parte, por las fuerzas del neoliberalismo que controlan cada vez más el devenir de las actividades humanas (Slaughter y Rhoades, 2004). Esta cultura política que promueve mercados autorregulados, con la reducción de las estructuras gubernamentales para facilitar la actividad económica, es potenciada por la globalización y el surgimiento de tecnologías de avanzada (Gaffikin y Perry, 2009; Ordorika Sacristán, 2006). Así, la generación de conocimiento es vista como el motor para el cambio socioeconómico.

Los gobiernos latinoamericanos se han alineado con esta forma de universidad de los países desarrollados (Quddus y Rashid, 2000). A través de diversas organizaciones gubernamentales y concejos científicos (CONACYT, CONICET, CONCYTEC, CONICIT, CONICYT, entre otros), las administraciones públicas buscan estimular la creación de nuevos descubrimientos que desarrollen las economías de la región. Algunas de estas instituciones públicas promueven la investigación, por medio de financiamiento alternativo, para proyectos científicos llevados a cabo tanto por universidades públicas como privadas. Aun cuando hay condiciones para obtener financiamiento, muchas universidades privadas buscan este tipo de recursos no sólo para producir investigación, sino también como una importante fuente de prestigio (Slaughter y Rhoades, 2004).

Sin embargo, no todas las universidades están en condiciones de ajustarse a esta competición global por recursos e investigación de la misma forma (Pilbeam, 2008). En este contexto, las universidades están buscando alternativas para alinearse a lo que parece ser una característica central para la educación terciaria (Clark, 2003). Este nuevo modo de hacer educación superior se está esparciendo no sólo entre las universidades con cultura de investigación, sino que también las instituciones más pequeñas quieren participar de esta tendencia, aun cuando la mayor parte de la producción se da en las universidades de elite (Powers, 2004; Toutkoushian, Porter, Danielson y Hollis, 2003). En este contexto están también las universidades confesionales que tienen problemas para generar investigación con altas cargas de enseñanza y una cultura

muy poco orientada hacia la búsqueda de nuevos hallazgos. La producción intelectual requiere de tiempo y costos que detonan tensiones en los presupuestos globales de las facultades. Las universidades confesionales, como muchas otras instituciones privadas, basan sus ingresos en la enseñanza. Así, la investigación es manejada como un costo y no como una fuente de entradas. Pero al mismo tiempo, estas universidades parecen estar bajo una transición cultural debido a las fuertes presiones que las agencias acreditadoras crean para que produzcan investigación. En países como Argentina y Brasil, la autorización oficial para abrir una institución terciaria está muy controlada y obedece a parámetros de producción intelectual como marca distintiva y de calidad para una institución universitaria. El Ministerio de Educación, en Argentina, a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entiende que la universidad implica investigación y espera que ésta sea una parte esencial del proyecto universitario. Si una institución desea ofrecer un programa de posgrado, la exigencia aumenta en esta dirección. Algo muy similar ocurre en Brasil. El Ministerio de Educación de Brasil (MEC) no otorga el estatus de universidad hasta que las “facultades” no satisfagan ciertos parámetros de investigación y de oferta educativa. De “facultades” pasan a “Centros educativos” y de allí a universidades. Es muy difícil obtener la figura de universidad en Brasil, dada esta concepción central de producción intelectual. Pero en otros países, tales como Chile, México y Paraguay, los requerimientos son menores y la apertura de instituciones privadas de educación superior son

más factibles. De esta manera, las universidades confesionales están insertas en un contexto de cambio y transformación que las estimula y condiciona para producir conocimiento. Esta parece ser la verdadera causa de este reciente interés.

Este trabajo exploratorio busca sondear los efectos de determinadas prácticas organizacionales y características personales sobre la productividad intelectual, entendida ésta como la publicación de investigaciones en sus diversas formas. Poco se ha investigado sobre estos efectos en universidades confesionales de Latinoamérica.

Marco teórico

Para entender las conductas de los docentes de las universidades confesionales, se toman como base las teorías cognitivas de la motivación y sociales de la cognición (Bandura, 1977, 1997). Estas teorías proponen que la manera en que las personas evalúan sus habilidades e intereses interacciona con las percepciones de las prioridades de la organización (lo que promueve), lo que las lleva a que se ocupen mucho de algunas actividades y menos frecuentemente de otras. Las conductas son, por lo tanto, un producto de una interacción dinámica entre las percepciones de sí mismo y del ambiente. Las personas están al mando de sus conductas, aun cuando son influidas y condicionadas por sus respectivos contextos.

En relación a los comportamientos organizacionales, las teorías de dependencia de recursos pueden ser útiles para entender por qué algunas instituciones buscan producir conocimiento asociado con un financiamiento externo. El isomorfismo, enfoque teórico de Di Maggio y Powell (1983), también

brinda luz para comprender por qué las instituciones se copian unas a otras eliminando las diferencias que las distinguen. Dey, Milem y Berger (1997) aseguran que, como resultado, las instituciones llegan a ser menos distintivas en forma y carácter. Estas presiones son dirigidas por fuertes consideraciones económicas y profesionales que tienden a promover la homogeneización más que la diferenciación (p. 309). Riesman (1958) describe este proceso de isomorfismo como la “procesión académica de la serpiente”. Donde se mueve la cabeza (universidades líderes), el cuerpo (resto de las universidades) sigue. Este fenómeno está muy presente en muchas instituciones privadas, incluyendo las confesionales. Los gobiernos latinoamericanos están promoviendo fuertemente la producción de conocimiento como un elemento clave para las universidades. Estas últimas parecen “copiar” y “adoptar” estos cambios que relacionan la producción intelectual con el prestigio y con acreditaciones más selectivas.

Como fue mencionado anteriormente, la globalización y la internacionalización están influyendo en las maneras como las instituciones terciarias reaccionan a los cambios y desafíos. Un nuevo modelo mundial de educación está penetrando y homogeneizando los estilos regionales de educación superior (Portnoi, Rust y Bagley, 2010). Sin embargo, no todas las instituciones siguen el mismo camino y la misma forma (Barnett, 2005). Este es el caso de muchas universidades confesionales latinoamericanas. El “modelo de reflejo de sistema,” como Schriewer (2003) lo llama, puede ser útil para ver la dinámica de ajustes que estas instituciones siguen. El concepto clave de este modelo es la idea de las “externalizaciones,”

como el mismo autor explica:

El modelo de reflejo de sistema, en contraste, resalta los mecanismos de adopción que son operativos en los variados contextos de reflexión nacionales. Más específicamente, el concepto de externalización hace referencia a la recepción y transformación interpretativa, dentro de los discursos de las diferentes naciones o sociedades, de las situaciones relevantes del mundo, de los cuerpos de conocimiento y de los modelos educativos que han tomado lugar a nivel internacional. (p. 277)

Las universidades se autorregulan basadas en lo que sucede alrededor de ellas, haciendo “externalizaciones” para filtrar lo que desean adoptar según sus necesidades y percepciones internas. Estas externalizaciones, de acuerdo con Schriewer (2003), hacen accesibles “a un sistema internacional y sus antecedentes históricos solamente de forma filtrada y de acuerdo con las necesidades cambiantes internas de nuevos significados” (p. 278). Así, las mismas son altamente interpretativas y selectivas. Las instituciones, en este caso confesionales, funcionan con un grupo de significados y análisis para entender lo que sucede a su alrededor. La idea de “compuerta de dique” (p. 278) puede ayudar a entender la interacción a nivel institucional. Las universidades regulan el flujo de innovación y cambio para evitar ser “inundadas” y desnaturalizadas. A través de mecanismos complejos de autorregulación e intercambio, las instituciones “zarandean” lo que debe ser adaptado o rechazado. “Abren” o “cierran” las compuertas con base en sus respectivos conceptos de misión y cosmovisión institucional que son

parte de la cultura interna. En otras palabras, las externalizaciones son relaciones hacia afuera y hacia adentro con el contexto institucional que, en este caso, se ha globalizado.

Este marco de teorías bien puede servir para entender cómo las universidades y los docentes reaccionan a las diversas políticas de acreditación y a las exigencias para generar investigación. Debido a su gran diferenciación, cada institución adopta o rechaza algunos de los elementos que promueven la producción intelectual basados esencialmente en sus respectivas culturas internas.

Metodología

Participantes

Para la recolección de datos de este trabajo se usó un método mixto, combinando información cuantitativa y cualitativa. Para la muestra se seleccionaron doce pequeñas universidades confesionales hispanohablantes. Ocho respondieron positivamente y autorizaron la recolección de la información para este estudio.

Una vez obtenido el permiso para encuestar a los docentes universitarios, se invitó primeramente a participar en la investigación a todos los docentes por medio de un mensaje electrónico que las respectivas administraciones académicas reenviaron, avalando el proyecto. Se recogió aproximadamente la mitad de las encuestas usando un cuestionario electrónico. La otra mitad se juntó enviando encuestas impresas para incrementar la cantidad de respuestas. La base de datos cuantitativa se conformó de un total de 112 encuestas completas de docentes.

Instrumento

El cuestionario usado para la recolección de datos fue adaptado y traducido

de una versión usada en inglés (Gregorutti, 2008), que posee altos índices de confiabilidad y estabilidad. Fue usado en diversos proyectos de investigación (Blackburn y Lawrence, 1995) con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .82 para todo el instrumento. Tiene cuatro grandes secciones. La primera sección indaga sobre la distribución del tiempo académico real y preferido, así como también sobre las características de las condiciones laborales de los docentes. La segunda se centra en las conductas del docente y de cuál ha sido su producción intelectual (variables dependientes). Seguidamente, para entender mejor las percepciones de los docentes encuestados, el cuestionario dispone de una tercera sección de preguntas abiertas para que los docentes expresen sus puntos de vista y expliquen con más detalles algunas de sus percepciones relacionadas con la productividad intelectual. Finalmente, en la cuarta sección, la encuesta recoge información demográfica para completar la base de datos.

Las variables dependientes fueron la cantidad de artículos publicados y ponencias presentadas en los dos últimos años. Se eligieron estas dos variables dependientes porque son las más usadas para evaluar la productividad intelectual de los docentes universitarios (Blackburn y Lawrence, 1995). Las variables independientes para los modelos predictivos fueron cinco constructos creados con el análisis factorial. Se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis de regresiones para procesar la información.

Resultados cuantitativos

Estadísticas descriptivas

La Tabla 1 representa los promedios

Tabla 1

Datos descriptivos de la producción intelectual de la muestra durante los dos últimos años (n = 112)

Variable dependiente	M	SD
Artículos	0.87	1.545
Ponencias académicas	1.43	2.030

de productividad intelectual, o sea, los niveles generales de investigación en artículos y ponencias académicas presentadas en congresos académicos durante los dos últimos años.

Como puede observarse en la Tabla 1, los niveles de producción son muy bajos y la desviación típica (SD) es muy alta, indicando muchas diferencias entre los docentes. Para ver cómo se diferencia la producción, las Tablas 2 y 3 presentan las frecuencias por variable dependiente. En el caso de los artículos (ver Tabla 2), el 61.6% de los docentes no produjo ningún artículo durante los dos últimos años. Cerca del 90% de los docentes produjeron solamente uno o dos artículos en los dos últimos años. Solamente cuatro docentes publicaron más de cinco artículos en el mismo tiempo.

Respecto de las ponencias presentadas en congresos académicos (ver Tabla 3), un poco más de la mitad de los docentes (53.6%) no presentó ningún trabajo de investigación durante los dos últimos años. Solamente once profesores presentaron más de cinco ponencias académicas.

Estos resultados muestran claramente la escasez de investigación entre los docentes de las universidades estudiadas. Solamente unos pocos profesores pueden ser clasificados como intelectualmente productivos.

Por otra parte, la Tabla 4 muestra las dos variables dependientes comparadas

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Tabla 2
Frecuencias de producción de artículos en los dos últimos años

Número de artículos	Frecuencia	%
0	69	61.6
1	18	16.1
2	13	11.6
3	5	4.5
4	3	2.7
5	2	1.8
6	1	0.9
10	1	0.9
Total	112	100.0

Tabla 3
Frecuencias de producción de ponencias académicas en los dos últimos años

Número de ponencias	Frecuencia	%
0	60	53.6
1	12	10.7
2	15	13.4
3	6	5.4
4	8	7.1
5	3	2.7
6	5	4.5
7	1	0.9
8	2	1.8
Total	112	100.0

con la información demográfica recogida.

Tomando como referencia las medias, la edad de mayor productividad está ubicada entre los 41 y los 50 años para la producción de artículos ($M = 1.03$) y para las ponencias académicas ($M = 1.42$). Los profesores menores de 40 años fueron más productivos ($M = 0.82/1.35$) que los mayores de 50 ($M = 0.61/1.25$). Las desviaciones típicas para los tres grupos y en las dos variables dependientes fueron grandes, denotando una gran variación entre los docentes.

Estos resultados confirman otras investigaciones que encontraron edades similares para el desarrollo de la producción intelectual (Blackburn y Lawrence, 1995; Smeby y Try, 2005).

Los hombres tuvieron una producción de artículos ($M = 1.11$) mucho mayor que las mujeres ($M = 0.31$). Esta distancia se redujo para las ponencias con una media de 1.46 para los hombres y 1.11 para las mujeres. Aquí también se manifestaron marcadas desviaciones típicas para los dos grupos y en las dos variables dependientes. Esta diferenciación está ampliamente estudiada y documentada. Es el producto de diferencias laborales y de oportunidades que hacen a la mujer menos productiva (Fox, 2005; Sax, Hagedorn, Arredondo y Dicrisi, 2002; Toutkoushian y Conley, 2005). Las administraciones académicas deben crear políticas y condiciones para que las mujeres puedan desenvolver todo su potencial.

Los docentes con mayor especialización produjeron más artículos. Los doctores tuvieron los promedios más altos en las dos variables dependientes (1.04/2.33). Sin embargo, los licenciados fueron más productivos en las ponencias que los docentes con maestrías, como se puede observar en la Tabla 4. Estos datos permiten inferir que tener docentes con altos niveles de especialización puede estimular el rendimiento general de las publicaciones.

Los docentes que enseñan en carreras de grado y posgrado universitarios se desempeñaron mejor ($M = 1.45/2.86$) que los que lo hacían solamente en uno de los dos niveles. Sin embargo, es importante destacar que la cantidad de docentes que sólo enseñaba en el posgrado es muy reducida ($n = 3$) para hacer inferencias válidas.

Tabla 4

Datos descriptivos de las variables dependientes por categoría de las variables demográficas

Variable demográfica		Artículos en los dos últimos años		Ponencias en los dos últimos años	
Categoría	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Edad					
<40	34	0.82	1.403	1.35	2.043
41-50	33	1.03	2.069	1.42	2.166
51+	28	0.61	1.166	1.25	1.735
Género					
Femenino	35	0.31	0.900	1.11	2.125
Masculino	61	1.11	1.827	1.46	1.894
Título					
Licenciado	32	0.69	1.891	1.25	2.185
Maestría	41	0.78	1.370	0.78	1.388
Doctorado	24	1.04	1.546	2.33	2.200
Nivel-Enseñanza					
De grado	72	0.61	1.488	0.83	1.547
Posgrado	3	1.00	1.000	1.67	2.887
Ambos	22	1.45	1.845	2.86	2.356
Condición-Trabajo					
Tiempo completo	74	0.73	1.296	1.18	1.785
Horas	23	1.09	2.314	1.78	2.467
Administración					
Si	42	0.90	1.376	1.57	2.318
No	55	0.75	1.745	1.13	1.643

En cuanto a las condiciones de trabajo, los profesores que se clasificaron como de tiempo parcial o empleados por horas tuvieron promedios más altos en la producción de artículos y ponencias ($M = 1.09/1.78$), pero con desviaciones típicas más altas que los docentes de tiempo completo ($M = 0.73/1.18$). El hecho de que los docentes contratados tengan más productividad contradice otras investigaciones que demuestran que los docentes de tiempo completo tienden a ser más productivos (Bland, Center, Finstad, Risbey y Staples, 2006; Dundar y Lewis, 1998). Este hecho puede obedecer a que los profesores contratados poseen más estímulos para producir y mantenerse contratados que

los que ya están más seguros como empleados. O también, a que provienen de otras universidades donde la productividad intelectual es exigida de un modo sistemático. Se requiere más investigación para aclarar estos datos.

Finalmente, los profesores con funciones administrativas tuvieron un desempeño mejor ($M = 0.90/1.57$) que los que desempeñaban únicamente funciones docentes ($M = 0.75/1.13$). Aunque la diferencia entre los grupos fue muy pequeña, marca una tendencia y contradice la creencia común de que los administradores no producen intelectualmente.

Para resumir los resultados descriptivos, se puede afirmar que los docentes

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

de entre 41 y 50 años de edad, de sexo masculino, con doctorado, que enseñan en ambos niveles universitarios por contrato y tienen alguna función administrativa, obtuvieron medias más altas en la producción de artículos y ponencias durante los dos últimos años.

Análisis factorial

Para determinar la validez estadística del instrumento y los factores que agrupan las preguntas, se realizaron varias pruebas de análisis factorial que dieron cinco factores. Se usó la rotación de Varimax para maximizar las variancias de los nuevos factores o variables (Vogt, 2005). El componente de análisis

fue colocado a un mínimo de 1 Eigenvalue para que se acepte el factor. Se aceptó un valor de .50, o muy cercano a éste, para los ítems de cada nueva variable o factor. La Tabla 5 muestra los factores con sus respectivos ítems.

El modelo final para las regresiones fue compuesto por los cinco constructos, siguiendo el marco teórico para su ordenamiento. El primero fue la productividad anterior como condicionante para la producción intelectual; el segundo, las condiciones laborales en las que se encuentra el docente cuando quiere desarrollar una investigación; la tercera fue el financiamiento para investigación que permite la concreción

Tabla 5
Cargas factoriales para los ítems de las variables

Factores / ítems	KMO	VA	Alfa	Cargas
I. Condiciones laborales	0.81	54	0.83	
Q 4.1 Instrumentos, equipos y espacio para investigación básica				0.61
Q 4.2 Recursos financieros para investigación				0.52
Q 4.3 Equipo de computación básico para usar en su oficina o casa				0.63
Q 4.4 Calidad y velocidad de internet				0.66
Q 4.5 Equipamiento de aulas				0.64
Q 4.6 Biblioteca con libros y bases de datos especializados y actualizados				0.56
II. Difusión de lo investigado	0.83	63	0.85	
Q 6.1 Envió algún artículo académico con referato para ser publicado				0.71
Q 6.2 Envió algún artículo no académico para su publicación				0.58
Q 6.4 Presentó investigación en su universidad o encuentro profesional				0.72
Q 6.10 Propuso un anteproyecto para alguna ponencia en un congreso				0.69
Q 6.11 Envió alguna propuesta de libro académico a alguna editorial				0.63
III. Discusión de lo investigado	0.66	71	0.80	
Q 6.3 Usó e-mails para discutir investigación con colegas				0.57
Q 6.8 Conversó informalmente sobre investigación con colegas				0.62
Q 6.9 Conversó telefónicamente con colegas de investigación personal				0.74
IV. Productividad anterior	0.74	59	0.70	
Q 9.1 Comités de tesis en que ha estado envuelto estos 2 últimos años				0.47
Q 9.4 Artículos académicos publicados en su vida profesional				0.61
Q 9.5 Libros académicos publicados en su vida profesional				0.61
Q 9.6 Becas conseguidas para investigación en su vida profesional				0.50
V. Financiamiento para investigación	0.50	87	0.85	
Q 6.5 Mandó anteproyecto de investigación a alguna agencia				0.74
Q 6.6 Escribió informe de investigación para conseguir financiamiento				0.74

de un proyecto y las posibilidades de su expansión; el cuarto fue la discusión de lo investigado por el docente, como un modo de profundización de lo que está haciendo; y el quinto fue la difusión de lo investigado o buscar publicar sus hallazgos de diversas maneras. Se usó el método “introducir” para cada uno de los cinco bloques cuando se ejecutaron las regresiones.

Regresiones

La Tabla 6 presenta los resultados de los factores combinados en cinco bloques para predecir la producción de artículos de los profesores de las universidades confesionales en los dos últimos años. Las betas estandarizadas representan el efecto que los constructos tuvieron sobre la variable dependiente (artículos publicados). Al final de la tabla se colocan los niveles de predicción y si son significativos. Todos los modelos de bloques tuvieron tablas de ANOVA significativas ($p < .000$).

El constructo de productividad anterior en el primer bloque explicó un 19.5% de la variación en la producción de artículos. Este constructo se mantiene significativo hasta el cuarto bloque, para dejar de serlo cuando se agrega el último constructo (difusión de lo investigado). Fue un elemento importante

para la predicción de la publicación de artículos y coincide con otros estudios previos (Dundar y Lewis, 1998). En otras palabras, los docentes que han publicado artículos en su carrera académica tienden a continuar con esa conducta. Este elemento tiene una implicación importante cuando se busca incorporar a un nuevo docente. Si ya tiene experiencia en publicaciones, es muy probable que continúe haciéndolo y de esta manera mejoraría la producción de la unidad académica en la que trabaje.

El factor *condiciones laborales* no fue significativo como constructo en ninguna de las combinaciones. Esto indica que los docentes tienen los elementos mínimos para producir y que las diversas condiciones no fueron importantes para impulsar o impedir la producción de artículos en los docentes de las universidades confesionales latinoamericanas. Estos resultados son también corroborados por otros estudios (Creamer, 1998; Golden y Carstensen, 1992).

El financiamiento para la investigación contribuyó al predecir la variable dependiente con betas fuertes para los bloques 3 y 4. Pero dejó de ser significativa en el bloque 5 cuando se introdujo el factor difusión de lo investigado con una beta de .451. Este último bloque

Tabla 6

Variaciones en la producción de artículos académicos en los dos últimos años predichos por grupos de variables

Modelos	1° Bloque	2° Bloque	3° Bloque	4° Bloque	5° Bloque
Productividad anterior	.442***	.440***	.338***	.300***	.144
Condiciones laborales		.014	.017	.018	-.027
Financiamiento-investiga			.374***	.320***	.127
Discutir lo investigado				.154*	.071
Difundir lo investigado					.451***
Variaciones en %	19.5	19.6	32.5	34.4	43.5

* $p < .10$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

PRODUCCIÓN INTELECTUAL

predijo un 43.5% de la variación en la producción de artículos. Así, la acción de buscar la publicación y la difusión de lo que se ha investigado parece ser la conducta más importante para predecir la productividad.

La Tabla 7 presenta los resultados de los factores combinados para determinar, en este caso, la participación de los docentes en los congresos con ponencias académicas (la segunda variable dependiente). Todos los modelos de bloques tuvieron tablas de ANOVA significativas ($p = .000$), aprobando así sus combinaciones.

Como se puede apreciar en la misma tabla, los niveles de predicción fueron un poco más altos que para los artículos. El primer bloque comenzó con un 34.1% de variancia explicada. La productividad anterior fue un predictor que se mantuvo con betas fuertes y significativas para todos los bloques. El tercer bloque incrementó la predicción un poco más de 4% cuando se le agregó el financiamiento de la investigación. Los bloques 2 y 4 no fueron significativos. Finalmente, la quinta combinación de constructos produjo un 53.9% de predicción para la producción de ponencias académicas. Aquí, como en la variable dependiente anterior, se evidencia la in-

fluencia de la difusión de lo investigado como un importante factor, junto con la productividad anterior.

Resumiendo los resultados de las regresiones, la difusión de la investigación por parte de los docentes apareció como un fuerte factor para la producción de artículos y ponencias en las universidades confesionales latinoamericanas durante los dos últimos años. Motivar este tipo de conducta es definitivamente un plus que puede potenciar la producción intelectual. Por otra parte, si se deja de lado el constructo 'difundir lo investigado', se ve que la producción anterior, el financiamiento de la investigación y, en menor grado, la discusión de lo investigado, explican un 34.4% de la productividad. Estos elementos parecen ser altamente importantes para promover la producción de artículos y ponencias entre los docentes de la muestra. La trayectoria de la productividad previa tuvo un impacto significativo para ambas variables dependientes y tuvo una implicación práctica al momento de contratar docentes. Si una facultad o departamento académico quiere desarrollar su perfil de investigación, una posible estrategia será contratar a docentes con trayectoria de producción intelectual. En cuanto a la financiación de la investigación, los

Tabla 7

Variaciones en la producción de ponencias académicas en los dos últimos años predichos por grupos de variables

Modelos	1° Bloque	2° Bloque	3° Bloque	4° Bloque	5° Bloque
Productividad anterior	.584***	.570***	.519***	.502***	.299***
Condiciones laborales		.097	.099	.018	.041
Financiamiento-investiga			.186**	.161*	-.088
Discutir lo investigado				.071	-.036
Difundir lo investigado					.583***
Variancias en %	34.1	35.1	38.3	38.7	53.9

* $p < .10$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

modelos de las Tablas 6 y 7 muestran que tienen influencia para acelerar la producción. Las administraciones deben crear sistemas de financiamiento para estimular y facilitar la generación de conocimiento.

Resultados cualitativos

Como se mencionó más arriba, el cuestionario recolectó información con preguntas abiertas que los docentes respondieron sobre la productividad intelectual en las universidades estudiadas. A continuación se presentan cuatro de esas preguntas con una serie de citas escogidas que resumen las ideas globales de los educadores.

1. ¿Cree que el desarrollo del área de investigación no armoniza con el modelo de educación confesional?

Entre las respuestas obtenidas pueden indicarse las siguientes:

a. No interfiere; al contrario, contribuye a su excelencia. Pero en el modelo completo de tutoría, servicio, enseñanza e investigación, siempre este último elemento queda relegado por falta de tiempo. Los espacios y tiempos están mal distribuidos para la investigación.

b. No, al contrario. Sería necesario incrementar la investigación en nuestras universidades, que son muy pobres en esta línea. Para ser una universidad de verdad, se requiere de la investigación. Así hay crecimiento, creación de conocimientos. De lo contrario se convierten en universidades “garaje” y son muy poco valoradas, aun por los de la misma fe.

c. En el sentido filosófico, no. En el sentido financiero supone una carga substancial sobre los

recursos de la institución que, posiblemente, podrían ser utilizados más eficientemente en otras áreas.

d. No. Sin embargo, a veces se considera que somos empleados sólo para dar clases y no para investigar.

Estas citas dejan entrever una recepción positiva, en general, de la investigación, entendiéndosela como parte importante de una universidad confesional. Incluso, uno de los docentes conecta la investigación con el prestigio y el marketing para atraer alumnos, como se puede apreciar en la respuesta “b”. Sin embargo, las respuestas “a” y “d” expresan que los tiempos disponibles para hacer investigación no están organizados y hasta no son considerados como tarea esencial en la práctica del docente. Una prueba de esto último se da en la tercera cita (ver punto “c”), que considera la investigación como una carga financiera para los recursos de la institución y que éstos podrían ser destinados a otras áreas con mejor aprovechamiento. Aquí claramente sale a la luz un conflicto de propósitos y de visión de una universidad confesional. ¿Es la investigación una carga financiera o es parte de las actividades que una universidad debe desarrollar? Esta visión del presupuesto para promover la producción intelectual parece estar enraizada en una perspectiva de colegio secundario, en el que los docentes deben cubrir las clases y enseñar a los alumnos. La generación de conocimiento es vista casi como un lujo. Producir conocimiento es muy costoso y se descarta. Después de todo, el conocimiento ya fue generado y los docentes solamente tienen que transmitirlo. Así, las administraciones cubren sus presupuestos esencialmente con la

enseñanza.

¿Cómo hacen otras universidades para financiar la investigación? La respuesta va más allá de este trabajo, pero se puede mencionar que, especialmente en los países desarrollados, las administraciones y los docentes buscan establecer conexiones con empresas y fundaciones que subvencionan proyectos, laboratorios y personal para llevar a cabo descubrimientos (Etzkowitz et al., 1998; Slaughter y Leslie, 1997). Esta es un área que muchas universidades profesionales casi no han explorado y que requiere mayores emprendimientos.

2. ¿Cree que su departamento/facultad promueve y apoya la producción intelectual de sus docentes?

Se obtuvieron, entre otras, las siguientes respuestas:

a. Sí, la apoya, pero debería pensarse en más instancias para favorecer la participación de un número mayor de profesionales en la investigación (Ej: asignar tiempo en la carga académica, dar incentivos, ofrecer más formación, etc.). Reconozco que este último año se están haciendo buenos intentos.

b. Lo hace de palabra, pero no en verdad. Los docentes de dedicación exclusiva tienen asignado un alto porcentaje de tiempo en gestión, y casi nada en investigación y desarrollo docente.

c. Creo que no. El docente investiga automotivado. El decanato no hace nada al respecto.

d. Prácticamente nada. Las facultades están tan preocupadas por lo operativo (poner a un profesor en el aula), que se olvidan de lo estratégico y central: crear conocimiento. En la universidad

hay un poco más de apoyo. Pero resulta difícil que los decanos apoyen fuertemente la investigación. Siempre hay excepciones.

e. Por lo menos, hay provisión en el presupuesto, pero no se promueve entre la facultad. Todo el mundo está muy ocupado enseñando o administrando.

Con excepción de la primera respuesta, todos coinciden en que el apoyo departamental o aun institucional es muy pobre. Estas universidades parecen estar en una batalla de propósitos que tiende a contradecirse. Por un lado, el mensaje oficial e institucional es que “debemos producir más investigación”, pero por otro, no se dan los espacios y condiciones para que eso ocurra. Como dice la última cita, “todo el mundo está muy ocupado enseñando o administrando.” Probablemente ésta sea la realidad de la mayoría de los docentes y administradores. La necesidad es “poner a un profesor en el aula.” Mientras ésta sea la prioridad básica, la investigación será un lujo casi imposible de pagar.

3. ¿Qué características institucionales o departamentales ayudarían a hacer más aportes al conocimiento?

A continuación se señalan algunas respuestas:

a. Que se le dé la importancia que merece la investigación. Que aparezca la figura de profesor-investigador. Que se exija un determinado número de investigaciones por año a cada profesor. Que se otorgue el tiempo necesario para las investigaciones. Que los estudiantes obtengan créditos por las horas que invierten en algún grupo de investigación. Que se dé un mejor aporte de dinero

por desarrollo profesional a los profesores.

b. Una organización y administración de las facultades que esté más orientada a los docentes, donde haya claustros de profesores y se pueda hablar libre y claramente sobre lo que les preocupa a los docentes y donde los decanos y otras autoridades académicas puedan comunicar lo que ellos quieren y hacia adónde apuntan (si es que apuntan hacia algún lado).

c. Debería ser parte de la filosofía institucional el producir más investigación.

Las respuestas apuntan a que, por un lado, la organización interna de las facultades e instancias académicas piensen en las condiciones para que la investigación se dé, como claramente expresa la primera cita. Por otra parte, reiterando la última cita, se debería rever la filosofía institucional para que la producción de conocimiento tenga sentido activo en la praxis de las unidades. Aquí White (1903/1996) puede arrojar luz al respecto, cuando dice que es necesario educar a los jóvenes para que sean pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres. En vez de restringir su estudio a lo que los hombres han dicho o escrito, los estudiantes deben ser dirigidos a las fuentes de la verdad, a los vastos campos abiertos a la investigación en la naturaleza y en la revelación. (p. 17)

Los administradores deben preguntarse: ¿Qué innovación trae el cuerpo de docentes a una determinada disciplina? ¿Se enseña sólo con base en lo que otros han descubierto? ¿Qué solución trae esta universidad a los problemas concretos y científicos que rodean

a la gente? ¿Cuál es el aporte de las instituciones confesionales a la ciencia? White (1881/1948) lo repite en múltiples pasajes: “La ciencia debe ser vista desde un punto de vista religioso” (p. 427). Una universidad es mucho más que una serie de buenos deseos. La creación de conocimiento debe ser parte integral de una escuela superior, no una opción. Para que esto sea una realidad, es necesario capacitar a los docentes, darles tiempo y recursos y crear una serie de estímulos que les permita emprender investigación con el financiamiento de múltiples sectores y no sólo de la institución.

4. ¿Cree que su institución debería enfocarse más hacia la investigación?

La pregunta dio lugar a las siguientes respuestas:

a. Sí, sólo que en las universidades privadas no se ve la investigación como algo esencial al concepto de “universidad”, sino como un lindo complemento, o una actividad necesaria para la acreditación.

b. ¿Universidad sin investigación es universidad? Una institución sin investigación ¿qué aporta a la sociedad? Diría que solamente una fotocopia del conocimiento. La universidad debe hacer investigación. Porque se pueden identificar segmentos nuevos de productividad o de conocimiento. En pocas palabras ¿cuál es nuestro diferenciador frente a las demás universidades?

c. Mucho se ha dicho acerca de la necesidad de la investigación pero nuestras instituciones no toman medidas al respecto. Necesitamos de administradores que crean en la necesidad de

investigación e investigadores.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la producción intelectual se ha transformado en una de las actividades más importantes para las instituciones superiores. Pero en el caso de las universidades confesionales latinoamericanas, las presiones de las agencias acreditadoras parecen ser la verdadera causa de este repentino interés por la investigación. Debido a que es una imposición externa, existe el riesgo de que no se aproveche todo el potencial humano de esas instituciones. Uno de los objetivos podría ser el de crear un impacto positivo e innovador desde una perspectiva bíblica. Puede ser peligroso producir publicaciones sin percibir lo que la cosmovisión cristiana puede aportar al mundo.

Discusión

La discusión se divide en dos grandes secciones. Primeramente, se discuten alternativas para que las universidades de tradición religiosa en latinoamericana puedan avanzar en sus intentos de producción de conocimiento. Y por otro, busca rever los desafíos ideológicos que estas instituciones enfrentan.

¿Cómo producir más?

Los resultados estadísticos muestran claramente que, para producir más artículos académicos, los docentes deben exponer sus trabajos y buscar participar en situaciones y eventos que los motiven a crear conocimiento. Esto va a generar una corriente que se realimentará con más publicaciones, como lo confirman las inferencias estadísticas. Por otra parte, las condiciones en las que se trabaja no aparecieron como significativamente importantes para predecir

las publicaciones. Los docentes de las universidades latinoamericanas encuestadas parecen contar con los elementos necesarios para investigar y publicar.

Sin embargo, la información cualitativa delineó otras problemáticas que pueden ayudar a incrementar las publicaciones. Los docentes se quejaron de la falta de tiempo e incentivos destinados para crear proyectos de investigación viables. Otro grupo de quejas estuvo dirigido a la falta de presupuesto y de espacios académicos tales como la figura de profesor investigador. Finalmente, la idea de producción intelectual parece ser nueva y en cierto modo contradictoria con la praxis de educación en las instituciones analizadas. La pregunta, entonces, es cómo se puede revertir esta situación. A continuación se dan algunas ideas prácticas para mejorar la generación de conocimiento.

1. Revisar el enunciado de misión. Algunos docentes expresaron cierta ambivalencia en relación a la producción de conocimientos científicos. La formulación de objetivos claros con estructuras adecuadas puede contribuir a que la tarea de producción intelectual sea más factible. Puede ser de mucha utilidad incluir en los enunciados de misión y visión la importancia de la producción intelectual para que se traduzca en acciones concretas, tales como tiempo, estructuras e incentivos.

2. Tutorías. La literatura sugiere que guiar y dar apoyo técnico a los docentes para que desarrollen sus habilidades puede ser una estrategia clave en el avance de la investigación (Hunter y Kuh, 1987; Perry, Clifton, Menec, Struthers y Menges, 2000). Muchos docentes, especialmente los nuevos, necesitan ser introducidos al campo de la investigación. Los profesores jóvenes pueden

publicar sus tesis doctorales adaptadas como libros y/o secciones de sus tesis como artículos. Pueden ser muy útiles los seminarios o reuniones periódicas con materiales y ejemplos de investigación. Por otra parte, la creación de redes con formularios y solicitudes de financiamiento institucional facilitaría la ejecución de los proyectos.

3. Contratar profesores con experiencia de investigación. Este trabajo muestra que los docentes con más publicaciones suelen tener esa misma trayectoria productiva posteriormente. Docentes con experiencia pueden ser de influencia positiva para el resto (Bland et al., 2006). Estos profesores están seguros de la importancia de la investigación y son un estímulo a los menos convencidos y experimentados. Se crea así un ambiente alentador para la investigación. Por otra parte, la evaluación del desempeño docente debe tener en cuenta la producción intelectual. Algunas universidades están comenzando a evaluar a sus docentes por la generación de conocimiento y no solamente por las clases que dan.

4. Más tiempo y recursos. Los vicerrectores y decanos deben promover espacios de tiempo para balancear la carga de enseñanza. Es muy difícil que la producción se dé en un contexto de muchas clases, consejerías y actividades de servicio. La generación de ideas es un proceso que requiere tiempo y recursos. Siguiendo esta línea de pensamiento, la falta de estímulo financiero para producir apareció como predictora significativa de la productividad. Puede ser de mucha ayuda destinar algún presupuesto para viajes y materiales con el fin de incentivar las publicaciones y presentaciones en congresos académicos. El mismo puede ser reducido al principio,

pero marca una tendencia que estimula la acción de los investigadores.

5. Incluir a los estudiantes. En los países con universidades de punta, los docentes presentan trabajos con alumnos en congresos y luego los publican conjuntamente. Esta práctica tiene altos beneficios para los alumnos, que son así introducidos al mundo de la investigación y para los docentes, que se benefician de la valiosa colaboración que sus estudiantes les brindan (Golde y Walker, 2006). El trabajo en colaboración y equipo puede ser altamente positivo para la universidad y es también una característica de calidad académica.

6. Centros de investigación. De acuerdo con Bunton y Mallon (2007), los profesores que están afiliados a centros producen más que los que no lo están. Estos docentes también consiguen más becas de fundaciones para sostener sus proyectos, debido a que tienen más tiempo para hacerlo y están mejor conectados con las fuentes alternativas de financiamiento (Corley y Gaughan, 2005). Estos centros traen mucha estabilidad y un sentido de pertenencia que facilita la producción de innovaciones que de otra manera se perdería (Boardman y Bozeman, 2007). La educación de origen religioso puede brindar toda una gama de aportes originales con centros que hagan aportes desde una perspectiva renovada.

7. Participación en la investigación. Producen más los docentes que participan en congresos y buscan intercambiar con otros pares lo investigado. Las distintas facultades deberían promocionar la participación de sus docentes y alumnos en foros, congresos y ponencias. Las páginas web de las universidades y facultades deben anunciar los congresos y logros obtenidos por sus profesores

para realimentar la importancia de la investigación.

Estas son solamente unas pocas ideas prácticas que pueden servir para que los docentes estén en un mejor ambiente y generen ideas. Por otra parte, las administraciones deben comprender que sin un contexto mínimo y condiciones apropiadas, la producción intelectual será más bien un ideal que una realidad.

Cambios y modelos universitarios

El rol tradicional de la universidad religiosa parece estar bajo presión y cambio. Se puede preguntar: ¿Qué está motivando el interés por la investigación? Todo parece apuntar a la creciente presión que los gobiernos y las agencias acreditadoras están ejerciendo sobre las universidades privadas de Latinoamérica, incluidas las confesionales, para que produzcan más conocimiento (Fielden y LaRocque, 2008; Rubio Oca, 2006; Salmi, 2007). El modelo de universidad actual es entendido como un agente de cambio económico mediante nuevos descubrimientos. Los gobiernos esperan que las universidades contribuyan no sólo capacitando, sino que también ensayen una participación activa creando innovaciones y soluciones. Sin embargo, el desafío para las universidades privadas, con orientación religiosa y de la región, es mantener un balance entre las demandas externas e internas para evitar ser “inundadas” con modelos y exigencias que pueden desnaturalizar la misión que este tipo de institución ofrece.

De acuerdo con lo expresado por los docentes, las administraciones parecen interesarse en las publicaciones de manera muy general y sin entender lo que realmente demandan. Se evidencia una

disonancia entre lo que las administraciones buscan y lo que los profesores necesitan para producir conocimiento. El logro de este objetivo requerirá mucha reingeniería por parte de todos los recursos humanos involucrados en la universidad.

Por otra parte, es importante admitir que la investigación no ha sido tradicionalmente un elemento importante de la educación religiosa. Greenleaf (2010) lo discute al analizar la creación de la primera universidad de la Iglesia Adventista. Cuando el Emmanuel Missionary College se transformó en la Universidad de Andrews, en 1958, la tensión “enseñanza versus investigación” brotó y parece que todavía no ha desaparecido ni de Andrews ni de la educación de muchas universidades con tradición religiosa. El modelo académico promovido por instituciones afiliadas a una iglesia parece tener índices muy altos de antiintelectualismo y se guía en muchas ocasiones por un falso pragmatismo que supone dirección divina y objetividad en sus quehaceres. Tal vez esto sea la consecuencia natural de atar la universidad a una misión expansionista que el sistema eclesiástico ha creado. ¿Herejía? No. La universidad tiene un cometido que no es negociable. Existe para enseñar, pero desde una cosmovisión bíblica. Es una de las herramientas más poderosas que la iglesia tiene para generar una contracultura desde las creencias reformadoras que abraza. Pero también puede ser vista y usada como una institución que trae prestigio humano y poder administrativo. La universidad confesional está en riesgo de ser una sucursal y no una entidad transformadora.

Otra vez, ¿qué motiva la búsqueda del conocimiento en las universidades

religiosas de Latinoamérica? Repitiendo las palabras de White (1881/1948), “La ciencia debe ser vista desde un punto de vista religioso” (p. 427), la creación de conocimiento desde una perspectiva bíblica e innovadora debe ser parte integral de una escuela religiosa superior, no una opción o una imposición foránea. Este es el llamado de la investigación para las universidades confesionales.

¿No hay presupuesto para investigar? Si se viera a la investigación como un elemento importante de la universidad, habría dinero y, lo que es más necesario, creatividad para conseguirlo. Como algunos de los docentes expresaron en las preguntas abiertas, “investigar no es una prioridad”. Varios estudios apuntan a que la producción de conocimiento también genera visibilidad y es una excelente herramienta de marketing (Braunstein, McGrath y Pescatrice, 1999; Heller, 1999; St. John, 1990a, 1990b, 1993; St. John, Andrieu, Oescher y Starkey, 1994). Las administraciones deberían verla como una gran oportunidad para posicionar sus universidades entre las mejores. Los profesores que investigan y traen nuevas ideas a sus clases son un fuerte imán para los mejores alumnos. Traen prestigio a la universidad que se percibe como seria y profesional. A fin de cuentas, ¿por qué es universidad si no produce ni transmite conocimiento en sus diversas formas?

Referencias

- Baker, D. y Wiseman, A. (Eds.). (2008). *The worldwide transformation of higher education*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freedman.
- Barnett, R. (2005). Convergence in higher education: The strange case of entrepreneurialism. *Higher Education Management and Policy*, 17(3), 51-64.
- Becker, W. y Lewis, D. (1992). *The economics of American higher education*. Norwell, MA: Kluwer.
- Berman, E. (1998). *Productivity in public and nonprofit organizations: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blackburn, R. y Lawrence, J. (1995). *Faculty at work: Motivation, expectation, and satisfaction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bland, C. J., Center, B. A., Finstad, D. A., Risbey, K. R. y Staples, J. (2006). The impact of appointment type on the productivity and commitment of full-time faculty in research and doctoral institutions. *Journal of Higher Education*, 77(1), 89-123.
- Boardman, C. y Bozeman, B. (2007). Role strain in university research centers. *Journal of Higher Education*, 78(4), 430-463. doi:10.1353/jhe.2007.0020
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: University Press.
- Bowie, N. (1994). *University-business partnerships: An assessment*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Braunstein, A., McGrath, M. y Pescatrice, D. (1999). Measuring the impact of income and financial aid offers on college enrollment decisions. *Research in Higher Education*, 40(3), 247-259. doi:10.1023/A:1018742931941
- Bunton, S. A. y Mallon, W. T. (2007). The impact of centers and institutes on faculty life: Findings from a study of life sciences faculty at research-intensive universities' medical schools. *Innovative Higher Education*, 32, 93-103. doi:10.1007/S10755-007-9041-0
- Callan, P. y Finney, J. (Eds.). (1997). *Public and private financing of higher education: Shaping public policy for the future*. Phoenix, AR: Oryx Press.
- Clark, B. (2003). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy and achievement. *Higher Education Management*, 13(2), 9-24.
- Corley, E. y Gaughan, M. (2005). Scientists' participation in university research centers: What are gender differences? *Journal of Technology Transfer*, 30, 371-381.
- CONEAU. (2010). *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/index>

- .php? item= 29&apps=80
- Creamer, E. G. (1998). Assessing faculty publication productivity: Issues of equity. *Higher Education Report*, 26(2), 2-126.
- Dey, E., Milem, J. y Berger, J. (1997). Changing patterns of publication productivity: Accumulative advantage of institutional isomorphism? *Sociology of Education*, 70(10), 308-323.
- Di Maggio, P. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Duderstadt, J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Dundar, H. y Lewis, D. R. (1998). Determinants of research productivity in higher education. *Research in Higher Education*, 39(6), 607-631. doi:10.1023/A:1018705823763
- Etzkowitz, H. (1996). From knowledge flows to the triple helix. The transformation of academic-industrial relations in the USA. *Industry & Higher Education*, 10(6), 337-342.
- Etzkowitz, H., Webster, A. y Healey, P. (1998). *Capitalizing knowledge: New intersections of industry and academia*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fox, M. (2005). Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists. *Social Studies of Science*, 35(1), 131-150.
- Fielden, J. y LaRocque, N. (2008). *The evolving regulatory context for private education in emerging economies (Education Working Paper Series, N°14)*. Washington, DC: The World Bank.
- Francis, J. G. y Hampton, M. C. (1999). Resourceful responses: The adaptive research university and the drive to market. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 625-641.
- Gaffikin, F. y Perry, D. (2009). Discourses and strategic visions: The U.S. research university as an institutional manifestation of Neoliberalism in a global era. *American Educational Research Journal*, 46(1), 115-144. doi:10.3102/0002831208322180
- Golde, C. y Walker, G. (2006). *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Golden, J. y Carstensen, F. V. (1992). Academic research productivity, department size and organization: Further results, rejoinder. *Economics of Education Review*, 11(2), 169-171. doi:10.1016/0272-7757(92)90007-P
- Greenleaf, F. (2010). *Historia de la educación adventista: una visión global*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana/Adventus.
- Gregorutti, G. (2008). *A mixed-method study of the environmental and personal factors that influence faculty research productivity at small-medium, private, doctorate-granting universities*. Tesis doctoral, Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Heller, D. E. (1999). The effects of tuition and state financial aid on public college enrollment. *The Review of Higher Education*, 23(1), 65-89.
- Hunter, D. E. y Kuh, G. D. (1987). The "write wing": Characteristics of prolific contributors to the higher education literature. *The Journal of Higher Education*, 58(4), 443-462.
- Lapidus, J., Syverson, P. y Welch, S. (1995). *Post-graduate research training in the United States*. En S. Blume (Ed.), *Research training present and future* (pp. 159-194). Paris, France: OECD Publication Service.
- MEC. (2010). Ministério da educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783
- Newman, F., Couturier, L. y Scurry, J. (2004). *The future of higher education: Rhetoric, reality, and the risks of the market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ordorika Sacristan, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamio*, 3(5), 31-47.
- Perry, R., Clifton, R., Menec, V., Struthers, W. y Menges, R. (2000). Faculty in transition: A longitudinal analysis of perceived control and type of institution in the research productivity of newly hired faculty. *Research in Higher Education*, 41(2), 165-194.
- Pilbeam, C. (2008). Designing an entrepreneurial university in an institutional setting. *Higher Education Policy*, 21, 393-404. doi:10.1057/palgrave.hep.8300176
- Portnoi, L., Rust, V. y Bagley, S. (Eds.). (2010). *Higher education, policy, and the global competition phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan.
- Powell, W. y Owen-Smith, W. (1998). *Universities as creators and retailers of intellectual property: Life sciences research and commercial development*. En B. Weisbrod (Ed.), *To profit or not to profit: The commercial transformation of the nonprofit sector* (pp. 169-193). New York: Cambridge University Press.
- Powers, J. (2004). R&D funding sources and uni-

- versity technology transfer: What is stimulating universities to be more entrepreneurial? *Research in Higher Education*, 45(1), 1-23. doi:10.1023/B:RIHE.0000010044.41663.a0
- Quddus, M. y Rashid, S. (2000). The worldwide movement in private universities revolutionary: Growth in post-secondary higher education. *American Journal of Economics and Sociology*, 59(3), 487-516.
- Riesman, D. (1958). *Constraint and variety in American higher education*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the state vs responsiveness to markets. *Higher Education Policy*, 20, 223-242. doi:10.1057/palgrave.hep.8300154
- Sax, L. J., Hagedorn, L. S., Arredondo, M. y Diricrisi, F. A. (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-related factors. *Research in Higher Education*, 43(4), 423-446.
- Schriewer, J. (2003). Globalization in education: Process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1(2), 271-283.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smeby, J. y Try, S. (2005). Departmental contexts and faculty research activity in Norway. *Research in Higher Education*, 46(6), 593-619. doi:10.1007/s11162-004-4136-2
- St. John, E. P. (1990a). Price response in enrollment decisions: An analysis of the high school and beyond sophomore cohort. *Research in Higher Education*, 31(2), 161-176. doi:10.1007/BF00992260
- St. John, E. P. (1990b). Price response in persistence decisions: An analysis of the high school and beyond sophomore cohort. *Research in Higher Education*, 31(4), 387-403. doi:10.1007/BF00992274
- St. John, E. P. (1993). Untangling the web: Using price-response measures in enrollment projections. *Journal of Higher Education*, 64(6), 676- 695.
- St. John, E. P., Andrieu, S., Oescher, J. y Starkey, J. B. (1994). The influence of student aid on within-year persistence by traditional college-age students in four year colleges. *Research in Higher Education*, 35(4), 455-480. doi:10.1007/BF02496383
- Toutkoushian, R. K., Porter, S. R., Danielson, C. y Hollis, P. R. (2003). Using publications counts to measure an institution's research productivity. *Research in Higher Education*, 44(2), 121-148.
- Toutkoushian, R. K. y Conley, V. M. (2005). Progress for women in academe, yet inequities persist: Evidence from NSOPF: 99. *Research in Higher Education*, 46(1), 1-28. doi:10.1007/s11162-004-6287-6
- Vogt, P. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- White, E. (1881/1948). *Testimonies for the church* (Vol. 4). Mountain View, CA: Pacific Press Publishing Association.
- White, E. (1903/1996). *La educación*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.

Recibido: 12 de abril de 2010

Revisado: 14 de mayo de 2010

Aceptado: 1 de junio de 2010

GRADO DE SATISFACCIÓN Y NIVELES DE DESEMPEÑO DE MAESTROS DE ESCUELAS Y COLEGIOS CONFESIONALES SALVADOREÑOS

Manuel Antonio Lazo Melgar

Ramón Meza Escobar

Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Este estudio tuvo el propósito de conocer la relación entre la autopercepción del grado de satisfacción laboral y la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros de escuelas y colegios confesionales salvadoreños. La muestra estuvo constituida por 109 docentes de ocho instituciones educativas. Se utilizaron dos instrumentos elaborados por los autores, el primero para medir el grado de satisfacción laboral (24 ítems, $\alpha = .924$) y el segundo para medir el nivel de desempeño (34 ítems, $\alpha = .884$). La muestra representó el 90% del total de la población investigada. En general los docentes encuestados tuvieron una autopercepción entre buena y excelente del grado de satisfacción y nivel de desempeño. Se encontró que los niveles de satisfacción y desempeño tuvieron un grado de relación positiva y moderada. La edad y el tipo de empleo resultaron ser independientes de la autopercepción del grado de satisfacción y del nivel de desempeño.

Palabras clave: satisfacción laboral, desempeño laboral, docentes, educación privada confesional

Antecedentes

Satisfacción laboral

Un alto nivel de satisfacción laboral permite al individuo aplicar su creatividad y progresar más allá de donde está ahora. Aun si nadie más reconoce su

logro, sentirá la satisfacción de haber hecho un buen trabajo. Es posible que reciba el encomio de alguno de sus superiores, pero su mayor recompensa será su satisfacción personal (Carter, 1994).

La satisfacción en el trabajo puede ser definida como una respuesta afectiva dada por el trabajador a su responsabilidad en su puesto. Se la puede comparar con el placer que siente el trabajador al realizar su trabajo (Smith, Kendall y Hulin, 2000). Jiménez Jiménez y Bueno Blanco (2003) consideran que la satisfacción laboral consiste en la valoración que hace el individuo de su situación en un entorno organizacional concreto; es

Manuel Antonio Lazo Melgar y Ramón Meza Escobar, Posgrado en Administración, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad de Montemorelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Ramón Meza Escobar, Posgrado en Administración, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: rmeza@um.edu.mx

SATISFACCIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL

decir, el modo en que una persona valora lo que está obteniendo a cambio de lo que produce en una empresa.

La satisfacción en el trabajo es la actitud general ante el trabajo propio, la diferencia entre la cantidad de recompensas que reciben los trabajadores y la cantidad que creen que deberían recibir. La satisfacción laboral es de sumo interés y tiene efectos en el rendimiento de los empleados, ya que aumenta la productividad y reduce el ausentismo y la rotación del personal. Un trabajador contento es un trabajador muy productivo (Robbins, 2004).

Según lo declarado por Muchinsky (2002), la actitud que mantienen los empleados hacia la empresa es muy importante, porque de eso depende la producción. Igualmente es importante la relación con sus compañeros de trabajo, la relación con otras empresas y principalmente la relación con los clientes, por lo que la satisfacción laboral consiste en el grado de placer y significado que el empleado obtiene de su trabajo. Una empresa es lo que son sus empleados.

Grajales Guerra y Salazar (2002) afirman que la idea de que el trabajo es una carga se ha impartido al ser humano desde su más tierna edad y debería hacerse una distinción entre lo que las personas dicen acerca del trabajo y las satisfacciones que realmente se logran al desarrollarlo. Esta idea repercute hoy en día en hombres y mujeres y cualquier actividad que llega a sus manos para realizar, es recibida como una carga.

Según Robbins (citado en Grajales Guerra y Salazar, 2002), la satisfacción laboral se refiere a la actitud general que adopta la persona con respecto a su trabajo. En términos laborales un individuo muy satisfecho adopta actitudes posi-

vas con relación al trabajo, mientras que la persona que no está satisfecha con su trabajo adopta actitudes negativas hacia éste. Por eso puede ser considerada como una respuesta emocional positiva al puesto; otras reacciones afectivas relacionadas son el compromiso organizacional y la implicación en el puesto. Al igual que ocurre con el clima organizacional, en la satisfacción laboral se identifican diversas dimensiones que la afectan, entre las que se encuentran los compañeros, la supervisión, el salario, las posibilidades de promoción y las tareas a realizar (Salgado, Resemerio e Iglesias, 1996).

Pérez Gorostegui y Oteo Ochoa (2006) afirman que la satisfacción laboral se traduce en calidad laboral. Las empresas están poniendo especial atención en mantener un alto índice de satisfacción en sus empleados para combatir el ausentismo, la rotación y la desmotivación de sus empleados.

Existen algunos factores que afectan en forma positiva la satisfacción laboral en forma individual y colectiva, cuyas consecuencias se reflejan en forma directa en la productividad. De acuerdo con Quintanilla y Bonavia (2005), los factores más comunes son el salario, las condiciones de trabajo, la estructura organizacional y el clima laboral. Las empresas deben estar alertas para contrarrestar cualquier factor que incida en forma negativa en la satisfacción laboral.

López (2007) propone que la satisfacción en el trabajo pasa por la satisfacción con el salario, pero eso no es todo. Las condiciones de trabajo, el entorno, el trato que recibe de los superiores, el respeto y el reconocimiento de los directivos por el trabajo de cada uno, la calidad de vida en el trabajo y

el ambiente, son factores de satisfacción importantes. Por lo tanto, impulsa a las personas para dar lo mejor de sí mismas, en cada etapa de la vida. Las necesidades pueden ir cambiando, pero siempre producirán en las personas el impulso para generar nuevos comportamientos y esfuerzos para satisfacerlas.

Un empleado con un grado de satisfacción muy alto se siente deseoso de contribuir al progreso y al éxito de la empresa. Se siente orgulloso de su trabajo, lo que se convierte en una de las fuerzas motivadoras más importantes, para dar lo mejor de sí para el crecimiento y el desarrollo de la empresa. El desarrollo y éxito de la empresa se convierte en un factor de satisfacción para ellos (Universidad Nacional Autónoma de México, 1992). Al mismo tiempo, la satisfacción alta se refleja en los esfuerzos y sacrificios que el sujeto llega a realizar, el empeño que pone por alcanzar una meta y la intensidad con que se exige más a sí mismo. Depende en primer lugar, de las motivaciones que lo impulsan a actuar y estas motivaciones tienen su base en las necesidades que experimenta y las posibilidades de obtener la satisfacción laboral mediante su vínculo con la organización. La percepción que tenga el individuo de la posible realización de sus metas tributa a la satisfacción (Arana Mayorca, 1997).

Los empleados con un grado de satisfacción bajo tienden a tener fricciones muy frecuentes con sus compañeros de trabajo. Su rendimiento es bajo, participan en las huelgas y practican el tortuquismo. Generalmente hay quejas por bajo desempeño, baja calidad en la producción, problemas disciplinarios, rotación y ausentismo que afectan la productividad de las empresas (Namakforoosh,

2000).

Robbins (2004) declara que entre los factores que influyen en la satisfacción laboral están el trabajo mentalmente estimulante, la remuneración equitativa, las condiciones laborales de apoyo y el respaldo de los compañeros. No hay duda de que las personas prefieren trabajos que les permitan usar su creatividad, aplicar sus destrezas y habilidades y que el trabajo signifique un estímulo intelectual. Además esperan salarios justos, que respondan a sus expectativas. Cuando los individuos sienten que la remuneración está de acuerdo con sus expectativas se sienten satisfechos y experimentan un mayor compromiso con la organización. Se sienten inspirados y luchan por alcanzar los objetivos generales de la empresa.

Los empleados prefieren un ambiente laboral óptimo, con instalaciones modernas, con equipo y herramientas adecuadas y se sienten muy satisfechos cuando el trabajo está ubicado cerca de su residencia. Además se sienten cómodos cuando tienen compañeros amigables, que les brindan apoyo, y también es estimulante cuando su jefe o su supervisor es amigable, escucha sugerencias y muestra interés personal por ellos.

Según Covey (2007), cuando se ama lo que se hace, las cosas se hacen bien. Amar lo que se hace da un salario más valioso que el dinero, da satisfacción.

Otro factor que contribuye a la satisfacción laboral es ocupar puestos de mayor variedad de exigencias, percepción del puesto como significativo y el sentirse útil e importante. Todo empleado tiene características individuales y desea desarrollarlas mediante la realización de su trabajo. El empleado desea contribuir con sus conocimientos a la obtención de

excelentes resultados en su empresa. El éxito de la empresa es su propio éxito (Espeso Santiago, Fernández Zampico, Rodríguez Getino, Menéndez Diez y Vásquez Espeso, 2008).

Desempeño laboral

Wiley (2002) define desempeño laboral como la cantidad y calidad de tareas realizadas por un individuo o un grupo de ellos en el trabajo. Es una piedra angular de la productividad que contribuye al logro de los objetivos organizacionales.

De acuerdo con Werther y Davis (2000), el desempeño es un proceso que permite estimar el rendimiento global de los empleados.

Según Pontifes (2002), la evaluación del desempeño es uno de los mecanismos que dan seguimiento al trabajo de las personas dentro de las organizaciones. Una de las principales preocupaciones empresariales es la solidez productiva, la cual desemboca en el bienestar social y económico.

En la opinión de Gratton (2001), la evaluación del desempeño es un medio que permite reconocer la contribución que los trabajadores y unidades empresariales dan a la organización.

En el ámbito educativo, el desempeño laboral también juega un rol importante. El desempeño en educación está relacionado con la evaluación educativa, que es un proceso complejo y precisamente por esta razón existen muchas formas de conceptualarla, definirla y entenderla (Bretel, 2005). La evaluación educativa nunca es un hecho aislado y particular, es un proceso que partiendo de la obtención de información se orienta a la emisión de juicios de valor respecto de algún sujeto, objeto o interven-

ción educativos.

La práctica de evaluación del desempeño no es nueva, desde que el hombre dio empleo a otro, su trabajo pasó a evaluarse (Fuchs, 1997). El uso sistemático de la evaluación de desempeño comenzó en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos del siglo pasado. Los primeros sistemas de evaluación en las empresas se utilizaron en Estados Unidos, alrededor de la primera guerra mundial.

En la historia del desarrollo educativo, la literatura que habla sobre factores escolares, con algún grado de asociación con los resultados del aprendizaje de los alumnos y con otros elementos de su desarrollo personal, es relativamente reciente. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este supuesto, y ha identificado a la variable desempeño profesional del maestro como muy influyente y determinante para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar (Valdez Veloz, 2000).

Según Antunes (2000), es importante utilizar los resultados de proceso de evaluación del desempeño docente para ponderar la producción académica en el ámbito de la docencia y promover, de esta manera, una orientación clara hacia la docencia de calidad.

La evaluación del desempeño valora la actuación del docente como profesional que participa en el desarrollo del proyecto educativo institucional, planea su labor educativa, aplica las estrategias pedagógicas más apropiadas para mejorar la formación de los estudiantes, evalúa los resultados del aprendizaje, se integra con la comunidad educativa, administra los recursos físicos y financieros y se convierte en un facilitador del trabajo en equipo destinado a mejorar la equidad,

calidad y eficiencia del establecimiento educativo (Montenegro Aldana, 2003).

Los que no quieren ser evaluados se preguntan si es necesario evaluar al personal de la empresa. La respuesta es sí. En el Reino Unido, mediante la evaluación del desempeño, se han identificado 13,000 profesores de colegios públicos como incompetentes y 13,000 directores como carentes de liderazgo. La evaluación del personal de una organización es importante porque se puede evaluar a cada persona, lo que cada una de ellas ha aportado en su puesto de trabajo día a día, llámese institución o empresa (Minguez Vela, 2005).

Gutiérrez y Senlle (2005) sostienen que la evaluación del desempeño de los docentes se hace necesaria para poder determinar las carencias de competencias y los planes de reciclaje que deben diseñarse para que los maestros, profesores y catedráticos puedan cumplir los esperados objetivos con éxito.

Satisfacción y desempeño laboral

Parece existir cierta asociación entre la satisfacción y el desempeño laboral. López (2007) menciona que, cuando la motivación disminuye o desaparece, las personas tienden a paralizarse o no avanzar, lo cual genera un sentimiento de frustración que repercute en el desempeño.

Zenea Montejó (2004) dice que los verdaderos equipos de dirección siempre encuentran la forma para que cada uno de sus miembros aporte y de ese modo obtengan reconocimientos. Cuando los individuos se ven sometidos a un propósito y metas comunes de equipo, la necesidad de sobresalir como individuo se convierte en un poderoso motor para el desempeño individual y de equipo.

Genovese (2004) afirma que, como las organizaciones se componen de personas, su estudio constituye el elemento básico para estudiar a las organizaciones, particularmente la administración de recursos humanos. A las personas debe darse razones e incentivos para influir en su satisfacción laboral y en su desempeño.

Valdez Veloz (2000) declara que, para asegurar el éxito, todas las organizaciones deben dotarse y mantener una fuerza de trabajo calificada. Esto significa que además del reclutamiento, de la contratación y de colocar individuos dentro del sistema adecuadamente, las organizaciones deben ser capaces de retener a los empleados, ofreciéndoles recompensas atractivas, dependiendo de su contribución, ya que son relevantes para la satisfacción laboral y su desempeño y de esa forma poder satisfacer sus necesidades individuales.

Sherman, Bohlander y Snell (2001) declaran que estudios recientes sugieren que tanto el desempeño como la satisfacción laboral son mucho mayores cuando las organizaciones combinan sus cambios de diseño, en el logro de las metas y estrategias globales con las necesidades de sus empleados. Esto comienza con el análisis y la discusión de los retos competitivos, los valores de la organización y las preocupaciones de los empleados, lo que da como resultado una declaración de las estrategias que persigue la organización. En este punto los empleados ven los retos y las metas de la organización como suyas y están dispuestos a luchar para alcanzarlos, lo que permitirá que los empleados experimenten un alto grado de satisfacción y un excelente nivel de desempeño.

Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001)

SATISFACCIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL

establecen lo que tradicionalmente han sido las tres posibilidades de relación entre satisfacción y desempeño:

1. La satisfacción produce rendimiento o desempeño.
2. El desempeño genera satisfacción.
3. Hay relación directa entre desempeño y satisfacción.

Las investigaciones se inclinan a favor de la última aseveración, aunque la situación varía, dando apoyo a la segunda relación, cuando se toman en consideración las recompensas. Así, un comportamiento productivo seguido de recompensas valoradas por el ejecutante aumenta la satisfacción. Las relaciones entre estos tres conceptos podrían concebirse como un juego circular de influencias. La motivación produce alto desempeño cuando la acompañan la capacidad, el conocimiento del papel, la disponibilidad de recursos y la identificación con la organización. El buen desempeño puede conducir a recompensas extrínsecas e intrínsecas que generan satisfacción. La satisfacción alcanzada alimenta las expectativas para el comportamiento futuro, incrementando la motivación para el nuevo desempeño.

Roca Girona (2006) afirma que la dirección debería asegurarse de que el ambiente de trabajo tiene una influencia positiva en la satisfacción y el desempeño del personal con el fin de mejorar el desempeño de la organización. La creación de un ambiente de trabajo adecuado, como combinación de factores humanos y físicos, debería tomar en consideración metodologías de trabajo, creación de oportunidades y aumentar la participación activa para que se ponga de manifiesto el potencial del personal, reglas y orientaciones de seguridad, in-

cluyendo la ubicación del lugar de trabajo, interacción social, instalaciones para el personal en la organización, calor, humedad, luz, flujo de aire, higiene y limpieza. Los premios a la calidad en el desempeño, que se otorgan en las diferentes regiones del mundo, consideran también la importancia del factor humano en los logros organizacionales, lo que constituye quizás el principal impulso para lograr mejoras en la atención a los trabajadores en el orden práctico.

El objetivo básico de un sistema de evaluación es mejorar el desempeño de los individuos, los equipos y toda la organización. También puede servir para la toma de decisiones administrativas con respecto a los incrementos salariales, las transferencias o la terminación de relaciones laborales. Las organizaciones deben procurar una evaluación exacta que permita el desarrollo de un plan para mejorar el desempeño individual y global.

Dessler (2001) comenta que el análisis del desempeño significa constatar si existe una diferencia significativa entre el desempeño y la satisfacción laboral y en determinar si dicha diferencia se puede rectificar, mediante capacitación, rotación dentro de la misma empresa o por otros medios (como transferir al empleado a otra organización). En cualquiera de los casos el primer paso será evaluar el desempeño y la satisfacción del empleado, pues, si existe la posibilidad de mejorarlos primero, tendrá que compararse el desempeño actual del empleado con el que debería tener y luego medir su grado de satisfacción laboral actual con el que debería experimentar. Lo ideal sería tener empleados con un alto grado de satisfacción laboral y un alto nivel de desempeño, pero no siempre esta fórmula se da en las organizaciones.

Método

El objetivo de investigación fue conocer si existe relación significativa entre la autopercepción del grado de satisfacción laboral y la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros de un grupo de escuelas y los colegios confessionales salvadoreños.

La investigación fue de tipo descriptiva, correlacional, de campo, con un diseño transversal y un enfoque cuantitativo.

La muestra estuvo constituida por 109 maestros (29 hombres y 80 mujeres) que laboran en ocho colegios seleccionados para este estudio, lo que representa el 90% de la población ($N = 121$).

Participaron en este estudio las siguientes instituciones: (a) Colegio Adventista de Chalatenango, (b) Colegio Adventista de Citalá, (c) Colegio Adventista de Santa Tecla, (d) Colegio Central de San Salvador, (e) Colegio Adventista de Scandia, (f) Colegio Adventista de Soyapango, (g) Colegio Adventista de Quezaltepeque y (h) Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña.

Los instrumentos fueron elaborados por los autores. El instrumento de satisfacción consta de 24 ítems y el de desempeño de 34 ítems. El instrumento está dividido en tres partes: datos generales, cuestionario de satisfacción y cuestionario de desempeño. Para calcular la confiabilidad del instrumento se utilizó el método de alfa de Cronbach, cuyos valores para satisfacción laboral y para desempeño del maestro fueron, respectivamente, .924 y .884.

Resultados

El rango de edad de los maestros se hallaba entre los 19 a 60 años, con una mayor frecuencia en el segmento etario

que va de 31 a 40 años ($n = 35$).

La Tabla 1 muestra el tipo de empleo con el que fueron contratados los maestros que contestaron el instrumento.

Tabla 1

Tipo de empleo	<i>n</i>	%
Contrato tiempo completo	53	48.62
Contrato horas clase	6	5.50
Regular con jubilación local	39	35.78
Regular con jubilación local y organizacional	11	10.10
Totales	109	100.00

Análisis descriptivo

En cuanto al grado de satisfacción laboral autopercebido por los maestros de las escuelas y de los colegios, se encontró que los maestros están entre satisfechos y muy satisfechos con las acciones relacionadas con la autopercepción del grado de satisfacción laboral ($M = 3.59$, $DE = 0.58$).

Al analizar los ítems de la variable satisfacción laboral se encontró que los valores más altos fueron los siguientes: (a) relación con los alumnos, 4.48, (b) relación con los padres de los alumnos, 4.15 y (c) la relación con el director, 4.13.

Para la variable satisfacción laboral los valores más bajos fueron: (a) el sistema de escalafón de salarios, 2.96, (b) el salario que recibe, 2.94, (c) el sistema de prestaciones adicionales al salario, 2.83 y (d) el tipo de jubilación que recibirá, 2.55. Es interesante que el factor que causa mayor satisfacción a los maestros sea la relación con los alumnos. Lo que no causa sorpresa es que el factor que causa menos satisfacción sea el tipo de jubilación que recibirá.

Para la variable nivel de desempeño los maestros se autoevaluaron en un nivel entre bueno y excelente ($n = 109$, M

= 4.51, $DE = 0.33$). De forma similar, conforme a la escala de medición que se utilizó, el resultado indica que los maestros realizan sus tareas casi siempre o siempre. Los valores máximos fueron: (a) revisar las tareas de los estudiantes, 4.77, (b) tener buenas relaciones interpersonales con los padres, 4.77, (c) elaborar la jornalización anual, 4.76 y (d) elaborar el guion de clases, 4.76. Los valores mínimos fueron: (a) utilizar agenda diaria, 3.81 y (b) visitar los hogares de los alumnos por lo menos una vez por semestre, 3.58.

Análisis inferencial

Se observó una relación significativa entre la autopercepción del grado de satisfacción laboral y la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros ($r = .206, p = .032$).

Se encontró una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de satisfacción laboral de los maestros de las escuelas y de los colegios confesionales salvadoreños según su tipo de empleo ($F(3, 105) = 5.297, p = .002$). Los valores de la media aritmética por grupo fueron los siguientes: (a) contrato tiempo completo: 3.41, (b) contrato horas clase: 3.673, (c) regular con jubilación local: 3.683 y (d) regular con jubilación local y organizacional: 4.094. El último grupo mostró el mayor grado de satisfacción.

Otro hallazgo fue que se encontró una diferencia significativa entre la autopercepción del nivel de desempeño de los maestros de las escuelas y de los colegios confesionales salvadoreños de acuerdo con el género ($t(107) = -3.141, p = .002$). El nivel de desempeño autopercebido fue significativamente mayor en las mujeres ($M = 4.56$) que en los hombres ($M = 4.35$).

Discusión

La satisfacción laboral es muy importante para las organizaciones. Gran parte del éxito o el fracaso depende de cuán satisfechos estén sus empleados. Las instituciones educativas deben preocuparse por mantener a sus maestros con un alto grado de satisfacción laboral. También deben poner especial atención para formar un equipo de maestros con un elevado nivel de desempeño. De esta forma integrarán un equipo que proyectará una imagen positiva ante sus directores, sus iguales, los alumnos y los padres de familia. Esto permitirá que los objetivos globales de las escuelas y colegios sean fácilmente alcanzados.

Intentando aplicar lo dicho por Pérez Gorostegui y Oteo Ochoa (2006), siendo que la satisfacción laboral es un factor determinante para el progreso de las empresas y organizaciones, los directores de las escuelas y de los colegios confesionales salvadoreños deberían preocuparse por mantener un grado de satisfacción laboral óptimo en los maestros, con el propósito de evitar el absentismo, la rotación y la ausencia de satisfacción laboral en los maestros.

Según un documento preparado por la Universidad Nacional Autónoma de México (1992), a las organizaciones les conviene tener empleados con un alto grado de satisfacción. De igual manera a los colegios les conviene mantener a los maestros con un alto grado de satisfacción, ya que de esa forma se sentirán deseosos de contribuir al desarrollo de los colegios, identificarse plenamente con sus planes y proyectos y estar dispuestos a contribuir para alcanzar las metas.

Esta investigación mostró que hay algunos factores que afectan en forma positiva la satisfacción laboral en forma

individual y colectiva. En los colegios confesionales hay factores muy sensibles que pueden vulnerar fácilmente el grado de satisfacción de los maestros y su nivel de desempeño. Los más comunes son el tipo de remuneración, el tipo de empleo y la edad. Los directores de los colegios deben estar muy alertas para neutralizar cualquier factor que influya en forma negativa en la satisfacción y el desempeño de los maestros de las escuelas y de los colegios confesionales salvadoreños.

Cuando la satisfacción laboral es baja, las consecuencias se reflejan en forma directa en la productividad. De acuerdo con Quintanilla y Bonavia (2005), los factores más comunes son el salario, las condiciones de trabajo, la estructura organizacional y el clima laboral.

Esta investigación armoniza con la postura de Hellriegel y Slocum (2004), quienes argumentan que los empleados que tienen un alto nivel de desempeño están más motivados a permanecer en la organización, lo que conviene a los directores de las instituciones educativas, ya que la inversión que harán en adiestramiento y capacitación será mínima, siendo que los maestros permanecerán más tiempo laborando para los colegios, pero los directores deben invertir en reconocer en forma pública y con incentivos tangibles a los maestros que muestran el mejor nivel de desempeño y un alto grado de satisfacción laboral.

El objetivo principal del presente estudio fue descubrir si existe relación entre la satisfacción laboral y el desempeño de los maestros. Los resultados de esta investigación revelan que el grado de satisfacción laboral de los maestros se posiciona entre los valores muy satisfechos y totalmente satisfechos. Los

resultados obtenidos indican que los maestros perciben un alto nivel de desempeño entre casi siempre y siempre. Es preocupante que el valor mínimo de la variable desempeño la registre el reactivo que evalúa visitar los hogares de los padres de los alumnos por lo menos una vez por semestre, ya que los padres son los clientes principales de los colegios. Aunque no son la única fuente de ingresos, son los más importantes y se debe prestar especial atención a este punto.

Referencias

- Antunes, C. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Arana Mayorca, W. (1997). *Liderazgo, motivación y productividad*. Barcelona: McGraw Hill Interamericana.
- Bretel, L. (2005). *Propuestas para un diseño de evaluación*. Recuperado de http://espanol-geocities.com/cne_magisterio/3/1.1e_LuisBretel.htm#_Toc535233989.
- Carter, C. (1994). *Human resources management and the total quality imperative*. New York: Amacon.
- Covey, S. R. (2007). *El factor confianza: el valor que lo cambia todo*. Barcelona: Paidós.
- Dessler, G. (2001). *Administración de personal*. México: Prentice Hall.
- Espeso Santiago, J. A., Fernández Zampico, F., Rodríguez Getino, A., Menéndez Díez, F. y Vásquez Espeso, S. (2008). *Manual para la formación de técnicos de prevención de riesgos laborales*. México: Lex Nova.
- Fuchs, C. (1997). Sistema de evaluación y mejoramiento de desempeño. *Revista El Diario*, 4, 10.
- Genovese, C. (2004). *Gestión de recursos humanos en los nuevos escenarios*. Recuperado de <http://www.gestiopolis1.com/recursos/documentos/archivo-docs/derecshum/trrhno2/gestionderrhnuovosescenarios.zip>
- Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnelly, J. (2001). *Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana.
- Grajales Guerra, T. y Salazar, A. L. (2002). La satisfacción laboral de la educadora salvadoreña del sector público. *Memorias*, 1, 10-66.

SATISFACCIÓN Y DESEMPEÑO LABORAL

- Gratton, L. (2001). *Estrategias de capital humano: cómo situar a las personas en el corazón de la empresa*. Madrid: Prentice Hall.
- Gutiérrez, N. y Senlle, A. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Bogotá: Díaz de Santos.
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Thomson.
- Jiménez Jiménez, A. y Bueno Blanco, J. L. (2003). *¿Qué motiva a sus colaboradores? Descúbralo y mejore el rendimiento: no hay recetas*. Madrid: FC.
- López, C. (2007). *Teoría y pensamiento administrativo*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/18/jerarquia.htm>.
- Mínguez Vela, A. (2005). *Dirección práctica de recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Magisterio.
- Muchinsky, P. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Cengage Learning.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Pérez Gorostegui, E. y Oteo Ochoa, L. A. (2006). *Función directiva y recursos humanos en sanidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Pontifés, A. (2002, mayo). *La evaluación del desempeño y sus distintos enfoques en la gestión de los recursos humanos en las organizaciones*. Ponencia presentada en el Tercer Foro Nacional Permanente de Profesionalización y Servicio Civil de Carrera, México.
- Quintanilla, I. y Bonavia, T. (2005). *Psicología y economía*. Valencia: Universidad de Valencia, Servei de Publicacions.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª ed.). México: Pearson Educación.
- Roca Girona, J. (2006, enero). *De la santificación del trabajo a la satisfacción laboral: retrospectiva, panorama y propuestas sobre las formas de análisis de la satisfacción laboral*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Culturas del Trabajo y Satisfacción Laboral, La Habana, Cuba.
- Salgado, J., Rosemerio, C. e Iglesias, M. (1996). *Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME*. *Psicothema*, 8(2), 329-335.
- Sherman, A., Bohlander, G. y Snell, S. (2001). *Administración de recursos humanos*. México: Thomson.
- Smith, P., Kendall, L y Hulin, C. (2000). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1992). *Artes plásticas*. México: EU-NED.
- Valdez Veloz, H. (2000, mayo). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México.
- Werther, W. B. y Davis, K. (2000). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw Hill.
- Wiley, J. (2002). *Más allá del bono por desempeño: políticas de recursos humanos para la gestión por resultados*. New York: The Free Press.
- Zenea Montejo, M. (2004). *Perfeccionamiento para el éxito empresarial*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales3/ger/perexitoemp.htm>

Recibido: 23 de noviembre de 2009

Revisado: 1 de febrero de 2010

Aceptado: 8 de marzo de 2010

DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS EN LOS ESTUDIANTES

Carlos A. Chimpén López

Universidad de Extremadura, España

María Soledad Sagrado García

Instituto de Educación Secundaria Al-qázeres, España

RESUMEN

Las actitudes actúan como verdaderas predisposiciones de conducta y pueden ser consideradas como una especie de fuerza motivacional propia del comportamiento psicosocial humano. Una actitud es una opinión que incluye un componente evaluativo y emocional; es decir, no es sólo la expresión de algo, sino que ese algo está interiorizado y analizado de tal manera que forma parte de mi construcción de la realidad. Comparadas con las opiniones, las actitudes son muy difíciles de cambiar. Probablemente, el sistema de valores que cada individuo profesa influye en el modo cómo se forman sus actitudes. Mientras el sistema de valores que caracteriza el estilo cultural de una persona suele ser numéricamente exiguo, la cantidad de actitudes que de éste se deriva puede ser prácticamente ilimitada. La asimilación de los valores requiere de mucho más tiempo, paciencia y profundidad que el de una actitud. De este modo, los valores tienen mayor envergadura cultural, revelando las líneas maestras de una cultura, mientras que las actitudes revelan las variantes peculiares de un folklore subcultural personal. Visto todo lo anterior, y sabiendo que no es fácil producir cambios en los valores de las personas, para poder realizar una enseñanza integral es necesario marcar como objetivo primordial el conocimiento de los valores que los estudiantes traen consigo y asociar actitudes a esos valores (por ejemplo, asociar el escuchar música a un volumen adecuado en los internados con el valor amistad o con el de cooperación). El presente trabajo intenta realizar una aproximación a las explicaciones que se han dado en torno de la forma de crear valores, diferenciando éstos de las normas, para explicar posteriormente la manera de crear y cambiar actitudes en los estudiantes.

Creación de valores

Al hablar de valores se debe distinguir entre las diferentes definiciones de valor. El término valor tiene dos sentidos generales: (a) uno objetivo, que hace referencia a la cualidad que hace digno de estima a un ser u objeto y (b) uno subjetivo, lo que el hombre en particular estima o desea; las elecciones que hace

Carlos A. Chimpén López, Profesor de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

María Soledad Sagrado García, Profesora del Instituto de Educación Secundaria Al-qázeres, Cáceres, España.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María Soledad Sagrado García, c/Los Milanos 4, 10004, Cáceres, España. Correo electrónico: solesagrado@hotmail.com

cada uno y que dependen de una escala de intereses personales.

La esencia del término valor es su relación con el adjetivo valioso, pero sin depender de lo subjetivo, sino al contrario, de lo objetivo, de tal forma que se considera que está fuera del tiempo y del espacio.

El valor se puede definir como el conjunto de ideas interiorizadas que dirigen la conducta y los sentimientos de las personas que lo poseen (Carreras et al., 2006).

De este modo, los valores dependen de muchos factores, entre ellos del proceso de socialización, y son los que ayudan a construir ideas y actitudes en los seres humanos.

Existen muchas clasificaciones de valores, pero a continuación se detallan sólo algunas de ellas: (a) por sus características de utilidad, debido a su carácter de medio para la consecución de algo; (b) por sus fines dentro de la actividad humana: la verdad, la bondad, la justicia...; (c) por su relación con el objeto último de la vida, al dar significado y elevar la existencia.

En este último caso, los valores son los ideales de vida que influyen en la selección de los medios y los fines de la acción del individuo, y condicionan y mediatizan su vida cotidiana y su comportamiento diario.

Como se señaló anteriormente, los valores se crean a través de la socialización y uno de los principales medios de creación, tanto de valores como de actitudes, es la educación. Como se sabe, existen dos procesos de socialización: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La socialización primaria es un proceso que comienza con el nacimiento del

niño y se lleva a cabo en la familia como primer agente de socialización y educación. Es en el contexto familiar donde el niño adquiere las costumbres, las normas y los valores que son propios del grupo cultural y social al que pertenece, y es a través de esta adquisición como el niño empieza a formar parte del grupo y de la sociedad. Al tratarse de un proceso que se produce en el entorno más directo del niño, estará marcado por un alto grado de componente afectivo.

Con la incorporación del niño al sistema escolar, se produce el proceso que se denomina socialización secundaria, donde el niño tiene que incorporar los valores del medio social y de la comunidad donde va a desarrollarse como individuo. Pero no sólo la escuela es un agente secundario de socialización: los medios de comunicación, la televisión, el grupo de pares (sobre todo en la adolescencia), el instituto, la universidad, la iglesia, entre otros, también son importantes en este proceso.

Es de señalar que el proceso de socialización no termina en las primeras décadas del individuo, sino que a lo largo de toda la vida ocurre la resocialización. La resocialización ocurre cuando el sujeto se va incorporando a diferentes contextos, cambiando de estatus (de soltero a casado), de rol (de hijo a padre), de ocupación (de estudiante a profesional), de domicilio, de relaciones..., todo lo cual lo obliga a interiorizar los diferentes modos de pensar y actuar, así como a aprender y adaptarse a las normas de los más diversos contextos.

Tómese como ejemplo a las universidades con internados. Un internado se halla, usualmente, en un colegio o en una universidad privada, donde los alumnos no sólo estudian, sino que también

DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS

viven allí durante el período escolar.

En los internados es posible encontrar alumnos y alumnas que traen consigo una falta importante de valores, lo cual hace más difícil su integración, aunque no imposible, gracias a la socialización secundaria.

Por lo general, las costumbres, los valores y las pautas de comportamiento que incorporamos en estos procesos son complementarios y no suponen un problema, ya que no suelen existir grandes contradicciones. Los responsables de los internados deben estar atentos a cualquier contradicción que puedan percibir entre lo que se trae del lugar de origen y lo que se les pide en la universidad, para poder trabajar sobre ella. La variación más importante que suele presentarse está referida a las normas, ya que éstas varían, de manera importante, de un contexto a otro y de un tiempo al siguiente.

Resta remarcar la importancia de las diversas instituciones educativas en este proceso y la responsabilidad que se deriva de la misma. Es necesario ser conscientes del lugar que ocupan en la educación de los alumnos y alumnas para encarar el trabajo de la forma más eficiente y eficaz. Todos los miembros de la institución son agentes de socialización y deben evitar enviar mensajes ambivalentes o ambiguos para no generar la contradicción anteriormente mencionada.

El uso de las normas

El ser humano se acostumbra a convivir con las normas. Esta convivencia es, en la mayoría de los casos, bastante cómoda o fácil, ya que la norma limita nuestra actuación y nos ayuda a tomar la decisión “correcta”. La mayor parte

de las veces las normas se obedecen de forma automática y hasta inconscientemente. No se suele cuestionar la utilidad o necesidad de la norma. El respeto a la norma facilita la convivencia y la vida en general.

En algunos casos surge la duda o el cuestionamiento a la norma. ¿Qué ocurriría si se incumpliera o se ignorara la norma?

Se toma como referencia la definición de norma para analizar el porqué de su trasgresión y cuál sería el resultado de ello. La norma puede ser entendida como una regla, un criterio general o un patrón que sirve de referencia o regulación de la conducta. La norma sirve de referencia acerca de la pauta de acción que se debe seguir ante un determinado hecho. En este sentido, dirige las respuestas de los miembros de los grupos institucionalizados.

Casi todas las personas son conscientes de que deben cumplir las normas, pero no todos entienden este cumplimiento del mismo modo, y no todos lo aceptan bajo las mismas premisas. Por poner un ejemplo gráfico, es posible decir que una amplia mayoría de la población entiende la importancia de las normas de tránsito en las ciudades. Valoran positivamente el orden, el control y la seguridad que ellas proporcionan cuando caminan por la calle, pero no todos responden a su cumplimiento del mismo modo. Habrá personas que no pasen por alto nunca un semáforo por miedo a la sanción que puedan recibir, ya sea económica o de otro tipo; otras, se pasarán el semáforo en rojo sólo tras asegurarse de que no hay ningún policía viendo la maniobra ilegal que pueda sancionarlos por hacerlo; otro grupo de personas, no pasarán por alto el semáforo porque entenderán

que está puesto para su protección y la de los demás; finalmente, otros pasarán el semáforo sólo cuando se den una serie de circunstancias atenuantes que, a su entender, justifiquen dicho comportamiento (por ejemplo, el de adelante lo hizo, tarda demasiado en cambiar, llego tarde).

Existen muchas reacciones distintas frente a una misma norma, pero también existen muy diferentes tipos de normas. Estos tipos de normas también condicionan su cumplimiento y las reacciones que provoca su incumplimiento. No se analizan aquí todos los tipos normativos, pero se mencionan los más importantes por este trabajo.

1. Norma jurídica: regla de conducta cuyo fin es el cumplimiento de un precepto legal. Dentro de ésta se destaca la norma legal: norma jurídica positiva establecida por el estado como forma de comportamiento general. Todos están obligados a cumplir los preceptos legales; es decir, la norma jurídica es una ley de obligado cumplimiento para todos los individuos. Su incumplimiento conlleva sanciones de tipo administrativo, penal, civil, económico, dependiendo de la norma.

2. Norma moral: regla de conducta que obra en la conciencia del individuo, sin sanción al quebrantarla ni acción para exigirla. Como queda claro en la definición, en este caso no existe nada externo que fomente el empleo de la norma. Es el propio individuo el que tiene interiorizada su importancia y lo valioso del cumplimiento. Las normas morales son la punta del iceberg de los valores que las sustentan.

3. Norma social: pauta culturalmente adquirida, que rige o condiciona la conducta social de los individuos y es imprescindible para la vida en convivencia. Este tipo de normas son creadas

en realidades concretas, responden a la necesidad social puntual de un grupo o comunidad.

Es importante aclarar que las normas determinan lo correcto y lo incorrecto en situaciones que tienen que ver con las relaciones con los demás. No son universales; dependen del contexto. También es necesario tener en cuenta que las normas están inscritas en realidades sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas que las condicionan, así como también condicionan su uso y las consecuencias de la trasgresión.

Las normas no son aplicables de modo universal. Los contextos determinan la norma y en ocasiones las hacen inútiles o innecesarias. Un ejemplo clarificador, siguiendo con las normas de tránsito, sería la aparición de semáforos, señales de alto, o cualquier otro tipo de señalización vial en el desierto. Todos entenderían que en este caso no hay necesidad de este tipo de norma y que sería absurda su aparición y más absurda aún la sanción de su incumplimiento, ya que la norma no responde a una mejora de la convivencia o a un bien común. Es por esto que las normas deben estar en continuo cambio, revisión, o incluso desaparición, para que cumplan con la finalidad con la que fueron creadas y para que se adapten a la realidad social en la que están inmersas.

Para poder interiorizar una norma es necesario que los estudiantes sean capaces de meditar en ella, cuestionarla y tener algún poder de decisión. Esto último debe hacerse con sumo cuidado y dejando claro que no por negociarse se pueden cambiar. Teniendo en cuenta el desarrollo de la persona, cuando se llega a la adolescencia, los padres deben ser capaces de flexibilizar la norma y hacer

DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS

participes a los hijos de ciertos aspectos de ella. Para esto es necesario tener habilidades de negociación. ¿Puede ocurrir que las instituciones hayan quedado con el paso evolutivo anterior y no permitan la negociación y la flexibilización de las normas? Si la respuesta es afirmativa, se estaría impidiendo que los estudiantes las interioricen y sólo actúen por miedo a las repercusiones de sus actos. Como se señaló, la norma sólo es la parte exterior del valor que le da sentido y fundamento. Si no se trabaja con los alumnos ni se cuestiona con ellos la norma, no se estaría enseñando valores y habría una incongruencia en la educación. ¿Se estará vulnerando algún valor?

Si la respuesta a la pregunta anterior fuera afirmativa, habría que saber que eso tiene ciertas consecuencias.

En suma, los valores son realidades que trascienden lo inmediato, el aquí y ahora de los individuos. Son universales y persistentes en el espacio y el tiempo, mientras que la norma sólo tiene sentido en un momento y lugar específico. Toda norma ampara un valor que la sustenta y la legitima. El valor, sea cual sea, es trascendente para el individuo; la norma no.

Quebrantar una norma puede tener consecuencias a corto plazo, sanciones, pérdida de privilegios, cuestionamiento social... o no tener ningún tipo de consecuencia. ¿Quién puede decir que nunca incumplió una norma? ¿No habrá pasado por alto un semáforo alguna vez? Lo más común es que se recuerde la trasgresión de la norma como algo anecdótico en función de su consecuencia o que no se la recuerde en absoluto. Sin embargo, el quebrantamiento de un valor genera conflictos emocionales y cognitivos duraderos en el tiempo, porque los valores son los ejes centrales que rigen el com-

portamiento y las cosas consideradas importantes en todos los momentos y circunstancias de la vida. Son los motores de la conducta, y cuando se actúa en contra de ellos se producen conflictos en las personas, ya que no pueden justificar que su actuación fuera en contra de lo que defienden y consideran importante, lo cual les genera sentimiento de culpa.

Si el comportamiento se rige por normas, se actúa por miedo a la consecuencia de la infracción (como en el ejemplo de las normas de tránsito).

Cuando el comportamiento es regido por valores interiorizados y asimilados, las personas son guiadas por un valor superior. Ninguno pasará por alto deliberadamente un semáforo cuando al hacerlo ponga en peligro la vida de otros o la de sí mismo, ni cuando dicho comportamiento implique un riesgo, aunque sea remoto, para los demás, porque el valor superior que sustenta su actuación es el amor, el cuidado o el respeto, por citar sólo algunos.

Por todo lo anterior y a modo de conclusión de las diferencias entre norma y valor, se puede decir lo siguiente:

1. Toda norma ampara un valor que la sustenta y la legitima.
2. Las normas son necesarias, pero los valores son imprescindibles.
3. Los valores se transmiten, en tanto que las normas se imponen.
4. Si se interioriza el valor, se entiende y respeta la norma por el valor que defiende.
5. Si se enseñan normas se obtiene obediencia; si se transmiten valores, se obtienen estudiantes comprometidos.

Un dicho popular dice que “las normas están para romperlas”, y a decir verdad, la mayoría de las personas tienen fuertes tentaciones de romper las reglas

que no entienden, que se les imponen y que no han formado parte de su forma de vida en el pasado.

Hay que entender a los estudiantes cuando llegan a las instituciones educativas y reciben un listado extenso de reglas y normas con todo lo que no les está permitido hacer. Tal listado no tiene en cuenta su condición social, su origen, su cultura, su forma de entender el mundo, su pasado, su realidad anterior, ni su conocimiento de Dios o sus principios. Es menester saber que, en la mayoría de las ocasiones, tienen altas expectativas con respecto a la institución y a la gente que la conforma, y encuentran que esas expectativas no son del todo acertadas. Lo triste es que no reciben información y no están advertidos sobre aquello con lo que se pueden encontrar y se generan contradicciones en su sistema de valores y en las normas que existen, no pudiendo interiorizar aquello que se afirmaba.

La situación descrita precedentemente debe ser contrarrestada con información, con talleres de creación de valores, con negociación de las normas. Al hacerlo, se potencia el listado de todas las cosas buenas y maravillosas que van a encontrar, conocer, aprender y practicar y que van a hacer de su vida en los años de estudiante un recuerdo imborrable.

El reto es este: darles un instrumento que hará la diferencia y los hará diferentes. No hay que educar en la norma, que hoy está y mañana cambia, sino en el valor que es confiable y que garantiza el éxito en la misión de crear profesionales comprometidos con la excelencia y el servicio.

Por todo esto, el lema no puede ser el dicho popular anteriormente mencionado. Tiene que ser otro: “Los valores están para contagiarlos”.

Si todos tuvieran asimilados los valores y actuaran conforme a ellos, las reglas no serían necesarias. Es utópico y poco práctico pensar así, pero también sabemos que nos estamos preparando para una vida mejor.

Formación de actitudes

Hasta aquí se ha hablado de normas y valores. Es interesante y necesario hablar de actitudes, porque los valores no son visibles ni evaluables directamente, sino que se necesita de las actitudes y del respeto a las normas para poder evaluarlos.

Los procesos de formación de actitudes y valores no difieren mucho entre sí, ya que ambos se adquieren mediante un mismo proceso de socialización educativa, proceso por el cual la persona interioriza los legados de la cultura de su grupo. Pero tal cultura de grupo consta fundamentalmente de valores y no tanto de actitudes; estas últimas serían pormenorizaciones muy concretas de aquéllos y pueden, incluso, variar de individuo a individuo dentro de una misma cultura. Las actitudes denotan las opciones personales, circunstanciales y contingentes que marcan diferencialmente a cada miembro de una cultura.

Las actitudes se forman, fundamentalmente, mediante la educación dada por los padres, por las diferentes instituciones educativas por las que pasa la persona y por los medios de comunicación de la cultura pertinente. En este sentido, es válido aplicar todo lo señalado precedentemente para la formación de valores y las normas para la formación de actitudes.

Cabe resaltar que la expresión “alma mater” aplicada a la universidad, es testimonio de cómo esa institución es

DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS

considerada una madre bondadosa, con venerable edad y experiencia, que imparte a sus hijos la sabiduría que posee, preparándolos para la vida. Es una forma de decir que es creadora de valores y actitudes.

El problema es que la gente no siempre es consciente del contenido cognoscitivo de todas y cada una de sus actitudes, o puede que lo sea a un nivel muy tenue, lo que provoca a veces problemas comportamentales (fenómeno de la disonancia cognitiva). También hay que tener en cuenta que en la conducta humana influyen muchas variables y no sólo los factores actitudinales. Por este motivo, la vida está llena de ejemplos en los que el hombre dice cosas en las que no cree del todo o de las que no está completamente seguro, de modo que la conducta externa, observable y mensurable de un individuo no siempre revela las actitudes interiores. Por ejemplo, uno puede verse “obligado” a dar una limosna para no quedar mal delante de amigos que hacen una colecta, pero sin que interiormente esté convencido de que merezca la pena contribuir a esa campaña.

El encargado de la educación en valores, por tanto, no debe ignorar la influencia de la presión de grupo como explicación de ciertas conductas en los estudiantes y de la posibilidad de cambio de actitudes como consecuencia de esa presión. En este sentido, algunas actitudes podrían explicarse como hábitos reactivos de conducta. La explicación del aprendizaje de las actitudes se centraría, en este caso, en el papel reforzante de la recompensa social (alabanzas, aprobación, aceptación, éxito, empatía, poder, afecto, consideración, entre otras). La aprobación o desaprobación social se convierte en uno de los más

potentes premios y castigos que niños, jóvenes y personas mayores gozan o sufren durante sus procesos de aprendizaje actitudinal.

Las actitudes se relacionan; están interconectadas. Por ejemplo, las actitudes religiosas de un creyente no están aisladas de los compromisos sociales, del trabajo científico o de la forma de ver la sexualidad. Por este motivo, siempre se recomienda predicar con el ejemplo. De otro modo, los individuos pueden sufrir desajustes con el medio ambiental y pueden producir cambios de actitudes para poder eliminar la disgregación de sentimientos y pensamientos que produce la contradicción. Las actitudes son contagiosas. Si el educador tiene misericordia, transmitirá misericordia; si el educador facilita el diálogo, transmitirá el valor de la negociación.

Los encargados de la educación en valores tienen que conocer, además de la influencia de la presión de grupo, la existencia de un mecanismo cognitivo que todos los sujetos poseen y que afecta directamente a las actitudes. Se trata de la denominada disonancia cognitiva, ya mencionada, concepto creado por Festinger (1957). Este concepto se aplica para definir un estado de tensión que se produce cuando un individuo mantiene simultáneamente dos cogniciones o certezas (ideas, actitudes, creencias, opiniones) psicológicamente incompatibles (por ejemplo, soy un buen cristiano y estoy teniendo relaciones ilícitas). Es desagradable y hace que se tienda a reducir sus efectos, cambiando una o ambas cogniciones para hacerlas más compatibles entre sí, o añadiendo nuevas convicciones que ayuden a tender un puente entre las originales o distorsionando la información para que armonice

con las ideas preconcebidas.

Se debe saber que la necesidad de reducir la disonancia lleva a veces a una conducta inadaptada y, por consiguiente, irracional. Se recomienda tener paciencia y trabajar sobre las actitudes que se han ido creando en la persona debido al mecanismo de la autojustificación, por medio de diálogos que hagan recapacitar, uso de técnicas de mediación (sobre todo la negociación), juego de roles y prácticas devocionales.

Cambio de actitudes

Tal como se puede anticipar por lo anteriormente expuesto, se sabe que las actitudes tienen una gran influencia sobre los actos. La importancia de esto radica en que, si es posible llegar a cambiar una actitud, se pueden promover cambios relativamente permanentes en el comportamiento.

Este es uno de los motivos por el cual las campañas publicitarias se basan en la convicción de su utilidad para formar y cambiar actitudes.

Algunas actitudes son más fáciles de cambiar que otras. Mientras que en algunos casos merece la pena intentar una renovación actitudinal, en otros ya se sabe de antemano que toda campaña de cambio resultará muy difícil, por tratarse de actitudes muy arraigadas.

Asimismo, la gente intuye que hay personas más fácilmente influenciables que otras, que no todas las formas de persuasión actitudinal son igualmente eficaces y que hay individuos dotados de capacidad especial para convencer a los demás.

Según el conductismo, el cambio de actitud sigue muy de cerca las leyes típicas del aprendizaje: cualquier actitud que deje de ser reforzada se irá extin-

guiendo y su hábito de respuesta será reemplazado por otro que actualmente sea más reforzado. Es decir, las actitudes cambian cuando los incentivos para provocar una respuesta se hacen mayores que los incentivos mantenedores del hábito antiguo de respuesta.

De este modo, será interesante tener en cuenta los refuerzos verbales y el atractivo (apariencia) de la persona que propone el cambio de actitud. Con respecto a este último, el atractivo, conviene destacar dos características que ayudan al cambio de actitud: la pericia (experiencia, cultura, entrenamiento, habilidad, éxito, tradición y prestigio en un determinado cambio) y la honradez (objetividad y falta de intereses creados al exponer un contenido). Estos dos puntos, por poner un ejemplo aplicado, son algo que manejan los políticos para aumentar su capacidad persuasiva.

Para que un comunicador sea capaz de cambiar las actitudes de sus oyentes, se requiere que éstos le tengan por un experto en la materia, a no ser que dé informaciones exageradamente erróneas o sospechosamente inexactas. El influjo de un comunicante suele estar restringido al estricto campo de su competencia.

Por otra parte, para que una persona sea tenida por creíble, hace falta que los oyentes lo consideren sincero, es decir, que trate de comunicar mensajes verdaderos de por sí, sin la deshonestidad de engañarles con razones motivadas por otros intereses creados.

En este sentido, es más fácil creer lo que dice un amigo que lo que dice un trabajador de la universidad que siempre defenderá los intereses de la institución. El responsable de la educación en valores que logre ser amigo de verdad (¿votación?) y no por su trabajo, tendrá la

DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS

dosis adecuada de atractivo y credibilidad como para poder influir positivamente en las actitudes de los estudiantes.

Si hay algún comunicador capaz de formar, reformar o modificar las actitudes, éste es el padre o la madre respecto de los hijos pequeños. Aunque el grupo familiar socializador no tenga razón, esté equivocado o eduque a sus infantes de manera absurda, goza en principio de un poder modelador de actitudes enormemente eficaz. De manera semejante, todo líder de grupo primario está situado en una posición privilegiada para influir sobre las actitudes de sus miembros (amigos, familiares parientes). Probablemente la razón explicativa de este fenómeno reside en la percepción de legitimidad que tienen los miembros de una comunidad respecto del rol desempeñado por la autoridad, y en el afecto que les liga a su jefe, a quien conceden, sin reticencias, la efectividad y el prestigio del poder que se simboliza en su status de líder. Cuanto más alto sea ese status de un comunicante y mayor legitimidad de poder le sea atribuida por quienes lo perciben, mayor será también su capacidad de influjo sobre las actitudes de los demás.

En cuanto a los contenidos de los mensajes a transmitir, Aronson (2005) sostiene que el contenido altamente discrepante es menos eficaz para cambiar la actitud de un sujeto que el contenido moderadamente discrepante. Esto es así porque, cuanto mayor discrepancia haya con respecto a las actitudes, se producirá mayor incomodidad, mayor tensión y mayor castigo por estrés psicosocial. Además, esta tensión no siempre es capaz de mover al individuo en la dirección del cambio de actitud pretendido.

Las teorías cognitivas afirman que una moderada discrepancia es más pro-

picia para producir un cambio de actitud. Cuanto mayor sea la dificultad del sujeto en rechazar el contenido de un mensaje (dado el prestigio de la fuente que lo propone, por ejemplo) mayor será la probabilidad de que se propicie el cambio de actitud; mientras que, cuanto mayor sea la dificultad del cambio de actitud, un mínimo de discrepancia gozará de mayores probabilidades de producirlo.

Cuando una actitud ha sido públicamente manifestada, cuando una persona ha declarado ante sus amigos lo que piensa y siente, tratará de no ceder a los mensajes persuasivos que van en contra de su actitud para no parecer incoherente y voluble.

Cualquier evento ardientemente esperado, como por ejemplo estudiar en una universidad cristiana por sus altos valores morales y las pocas cosas inapropiadas que ocurren en su entorno, si no se produce o si ocurre de forma incorrecta, causa disonancia, la cual, a su vez, puede provocar un cambio de actitud en el sujeto y probablemente no en sentido positivo.

Conclusiones

A modo de conclusión se ofrecen tres aspectos relevantes para tener en cuenta en relación con la creación de actitudes positivas en los estudiantes:

1. Las actitudes están interconectadas: si una cambia, probablemente pueda ocurrir un efecto dominó; es decir, que como consecuencia se cambiarán otras actitudes.

2. La presión de grupo y la influencia de los otros, aunque no sean agentes educativos, son agentes socializadores y, en bastantes ocasiones, ayudan al cambio de actitudes, tanto positiva como negativamente.

3. Todo valor lleva asociado un contravalor que es preciso conocer para evitarlo.

recursos, técnicas (14ª ed.). Madrid: Narcea.
Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Referencias

Aronson, E. (2005). *El animal social*. Madrid: Alianza Universidad.
Carreras, L., Eijo, P., Estany, A, Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., . . . Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores: materiales, textos,*

Recibido: 9 de abril de 2010
Revisado: 4 de mayo de 2010
Aceptado: 16 de junio de 2010

PERCEPCIÓN DE APOYO SOCIAL Y NIVEL SOCIOECONÓMICO EN ESCOLARES

Solange Rodríguez Espínola

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Argentina

RESUMEN

Se realizó un estudio correlacional, transversal en una muestra de 593 escolares de 9 a 13 años, clasificados en dos grupos según los estratos socioeconómicos bajo y medio. Se les administró la adaptación para niños de la versión argentina del Cuestionario MOS-A de apoyo social (Rodríguez-Espínola, 2009a) para evaluar el apoyo social percibido y el estructural. El análisis MANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas (F de Hotelling $(2,590) = 11.37, p = .000$) entre los niveles socioeconómicos bajo y medio en la percepción de apoyo social y estructural. La clase baja demostró menor apoyo social percibido y estructural que la clase media. La percepción de apoyo social según género no demostró diferencias significativas.

Palabras clave: apoyo social, escolares, pobreza

Introducción

El ámbito escolar constituye el lugar central para la formación de grupos, ya que desde la educación básica los niños son designados y agrupados juntos en un aula. Los cursos o grados son referentes en los escolares que comienzan luego a crear subgrupos, quedando por fuera de estas redes los niños rechazados o aisla-

dos de sus pares (Cava y Musitu, 2000).

El rechazo de los mismos compañeros suele perdurar a lo largo de los años escolares y se ha relacionado con delincuencia, depresión, baja autoestima, mayores dificultades académicas, fracaso escolar y dificultades de integración escolar. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que en todas estas variables el apoyo materno y/o paterno se encuentra íntimamente relacionado.

A través del apoyo social se reciben recursos psicológicos y materiales para que el alumno pueda responder adaptativamente a situaciones consideradas altamente demandantes (Acuña y Bruner, 1999; Aduna, 1998; Lemos, 1996). Cuando un individuo percibe apoyo social de los que lo rodean, acepta las soluciones que

Solange Rodríguez Espínola, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Solange Rodríguez Espínola, Av. Alicia Moreu de Justo 1500, 4to. piso, Oficina 462 (C1107AFD), Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Correo electrónico: solange.rodriguezespínola@gmail.com

éstos le proveen para resolver el problema, al mismo tiempo que le ayuda para disminuir la importancia de la situación.

El apoyo social brindado de manera adecuada puede considerarse, entonces, como un recurso necesario para la adaptación del sujeto a las exigencias medioambientales.

El apoyo depende también de la interacción con otras variables mediadoras, como puede ser el género (Cohen y Wills, 1985; Matud, Ibáñez, Bethencourt, Marrero y Carballeira, 2003). Las mujeres demuestran menor apoyo social que los hombres (Barra Almagiá, Cancino Fajardo, Lagos Muñoz, Leal González y San Martín Vera, 2005; Del Barrio, Mestre, Tur y Samper, 2004; Ge, Conger y Elder, 2001; Marcotte, Fortin, Potvin y Papillon, 2002).

Los niños optimistas, asertivos, con alta autoestima, con habilidades sociales adecuadas y que son extrovertidos suelen percibir altos niveles de apoyo de diversas redes sociales e informaron sentirse más satisfechos (Acuña y Bruner, 1999; Aduna, 1998; Gurung, Sarason y Sarason, 1997; Sarason, Levine, Bashman y Saranson, 1983). Así mismo, cuando sus expectativas con respecto al apoyo no se cumplen, suelen explicarlo a través de factores específicos y de corta duración (Hartlage, Alloy, Vázquez y Dykman, 1993; Latkin y Curry, 2003).

Por otro lado, los sujetos ansiosos, con ánimo deprimido, baja autoestima, locus de control externo y/o bajos niveles de satisfacción con la vida suelen percibir menor apoyo social y tienden a explicar esta carencia a través de factores generales y permanentes como su personalidad o sus características físicas y sociales, lo cual podría estar afectando negativamente la percepción de su valor

personal (Aduna, 1998, Daniels y Guppy, 1997; Gurung et al., 1997; Sarason et al., 1983).

Se puede hablar de un apoyo social estructural, en el cual se analiza la existencia de las relaciones y se enumeran los lazos sociales del niño como un índice cuantitativo de integración. Así se hablaría de un tamaño de apoyo social estructural, refiriéndose al número de individuos que conforman la red social del niño y tienen la particularidad de ser considerados importantes para interactuar.

Houlihan, Fitzgerald y O'Regan (1994) concluyeron que sin el apoyo social, los jóvenes de nivel socioeconómico bajo tenían mayor sentimiento de soledad, insatisfacción y depresión.

En Argentina el 40.5% de los niños son pobres, lo que significa que no pueden acceder a la totalidad de la canasta básica de alimentos (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2008).

Los niños son vulnerables a los efectos nefastos de la pobreza, tanto en Argentina como en toda Latinoamérica (Garbarino, 1995; Garmezy, 1993).

Existe una diversidad en los comportamientos observados de los niños que han sido criados en pobreza. Hay factores protectores y moderadores que ayudan, tales como (a) la naturaleza de la familia en su forma de cohesión y preocupación por el bienestar de los menores y (b) la posibilidad de fuentes de apoyo externo incluyendo a docentes, padrinos o padres sustitutos, o a instituciones como la escuela, las agencias sociales o la iglesia.

Estudios realizados en población general (Abello, Mandariaga y Hoyos de los Ríos, 1997) indican que la familia es considerada como la fuente principal de apoyo; sin embargo, cuando se vive

en un contexto de pobreza, esta relación cambia, porque suele suceder que los miembros de la familia se encuentren en condiciones similares de precariedad, lo cual disminuye la posibilidad de dar y recibir apoyo. Bajo estas circunstancias, las redes sociales de la comunidad suelen convertirse en una fuente de apoyo primaria y altamente significativa (Ahluwalia, Dodds y Baligh, 1998; Latkin y Curry, 2003; Orthner, Jones-Sanpei y Williamson, 2004).

Silva, Alvaro, Sousa y Souza (2003) y Casullo y Castro-Solano (2001) dicen que las condiciones económicas, educacionales y emocionales de la familia desempeñan un rol fundamental durante el período escolar de los niños. Sería oportuno decir que en los alumnos que no cuentan con el apoyo de su entorno familiar en todas las áreas, pero mayormente en el área escolar, el desempeño académico se verá disminuido.

Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de las características distintivas de las formas de expresión y percepción del apoyo social en ámbitos escolares. Si bien la psicología educativa refuerza aspectos vulnerables en la enseñanza de los niños, no se suele incluir a la psicología social como área disciplinar en la formación de políticas educativas. El estudio pretende dirigir la atención de los educadores hacia aspectos psicosociales que se relacionan con las formas de interacción en los niños desde muy temprana edad.

Objetivos

Los objetivos del estudio aquí reportado fueron los siguientes:

1. Identificar el apoyo social percibido y estructural según el nivel socioeconómico y el género.

2. Relacionar y comparar el apoyo social estructural y percibido de los escolares en los niveles socioeconómicos medio y bajo.

Método

Participantes

La muestra del estudio fue no aleatoria y quedó constituida por 593 niños de 9 a 13 años, de los cuales 310 (52,3%) fueron de sexo masculino y 283 (47,7%), de sexo femenino.

La muestra estuvo compuesta por dos grupos, el primero integrado por 283 niños (47,5%) de escuelas de clase social-económica baja y el segundo por 310 alumnos (52,5%) de ambos sexos, de escuelas privadas de clase socioeconómica media.

Características sociodemográficas del nivel socioeconómico bajo

El grupo se conformó por dos escuelas que se encuentran en barrios marginales emplazados en zonas de emergencia ubicados en el conurbano bonaerense de la República Argentina. Se considera, según datos oficiales, que en estos barrios se encuentran los delincuentes de mayor peligrosidad, produciéndose continuos tiroteos que obligan a sus habitantes a permanecer encerrados la mayor parte del tiempo. Las viviendas son construidas con escasos recursos y no cuentan con los servicios de agua corriente ni gas natural y hay varias familias viviendo dentro de una misma propiedad subdividida.

Los niños, en su mayoría, se alimentan en la institución escolar, que provee desayuno, almuerzo y merienda. En la escuela, además, se les suministran lápices, cuadernos, guardapolvos y zapatillas. La vestimenta y útiles escolares que

poseen estos niños son muy humildes.

Hay un alto porcentaje de padres desocupados o que se dedican a la recolección y venta de cartones o material plástico; algunos tienen trabajos eventuales, realizando diversas tareas en la que se les paga a destajo, y/o que reciben planes sociales; sus madres suelen ser empleadas domésticas o sólo amas de casa, con niveles mínimos de escolaridad y con dificultades en el acceso a centros de salud. Muchos de estos padres han emigrado de países como Paraguay, Perú, Bolivia, así como de provincias donde la situación socioeconómica es muy mala y llegan buscando mejores condiciones laborales. Asisten muchos hermanos, ya que suelen ir a esta escuela niños de familias numerosas e hijos de distintos padres.

Los padres y madres son en gran porcentaje drogadictos, desarrollan conductas transgresoras y hay una alta incidencia de enfermedades infectocontagiosas de transmisión sexual, como el HIV (Rodríguez-Espínola, 2009b). Esta situación genera presión emocional y malestar crónico familiar, con riesgo muy significativo de violencia y negligencia para los niños.

Los docentes son remunerados por el Estado, faltan sistemáticamente y no tienen suplentes, por lo que los niños se retiran de la escuela cuando su maestro no asiste y sólo vuelven para comer. Hay una alta inasistencia de los niños por causas diversas, pero las más significativas son: la necesidad de cuidar a algún miembro de su familia, sus padres no los llevan a la escuela o no los controlan en su actividad escolar, porque deben salir a trabajar con sus padres para ayudarlos en la actividad que realizan.

Características sociodemográficas del nivel socioeconómico medio

Las escuelas a las que asistían los alumnos que pertenecían al nivel social y económico medio son referentes de la educación privada en la localidad a la que pertenecen. La educación brindada a los alumnos de nivel primario y secundario es privada y religiosa. La matrícula es elevada, con tres secciones por grado de aproximadamente 30 niños.

Los alumnos viven en su mayoría cerca de las instituciones, también hay un pequeño grupo que asiste de localidades distantes, para tener una educación que promueve valores religiosos. Los padres suelen tener un trabajo estable y ser profesionales con una condición económica donde las necesidades básicas se ven ampliamente satisfechas. En la mayoría de los casos, los niños mencionaron que ambos padres trabajaban y que su familia estaba compuesta por no más de cinco integrantes. Además de las materias curriculares, cuentan con materias extra-programáticas y actividades de intercambio y socialización con instituciones con similares características educativas.

El interés y participación de los padres en la educación formal de sus hijos se refleja en el cuidado de los niños, de su indumentaria y útiles escolares así como en el pago de una cuota mensual.

Instrumentos

El instrumento empleado fue seleccionado por estar adaptado y validado en la República Argentina para niños de edades y características sociodemográficas similares a la población que se estudió en la investigación que se informa.

Adaptación para niños de la versión argentina del Cuestionario MOS-A de apoyo social. Se trata de un cuestionario autoadministrado de 20 ítems. El primer ítem valora el apoyo estructural (se refiere a características cuantitativas u objetivas de la red de apoyo social, tales como tamaño y densidad) y el resto, apoyo funcional (los efectos o consecuencias que le brindan al sujeto el acceso y conservación de las relaciones sociales que tiene en su red). Se pregunta con qué frecuencia está disponible para el entrevistado cada tipo de apoyo y responde mediante una escala tipo Likert de tres puntos: *siempre, a veces y nunca*.

En la versión para adultos se exploran cinco dimensiones del apoyo social: emocional, informativo, tangible, interacción social positiva y afecto/cariño. Sin embargo, en la adaptación para niños la extracción de factores mostró un factor predominante que explicaba el 26.93% de la varianza, razón por la cual no se procedió a utilizar la factorización de la prueba propuesta para población adulta, sino que se entendió que los niños no diferencian los distintos tipos de apoyo social, ya que lo ven como un concepto integrado o general considerado apoyo social percibido (la dimensión evaluativa que lleva a cabo el niño acerca de la ayuda con la que cree contar). Se calculó la fiabilidad utilizando el coeficiente alpha de Cronbach, obteniendo un valor de .84 para la escala total (Rodríguez-Espínola, 2009a).

Procedimiento

Se realizó un estudio tipo ex post facto, de diseño transversal, a partir del cual se comparó el apoyo social percibido y estructural entre un grupo de niños en riesgo ambiental por pobreza y otro

grupo de estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico medio.

Se contactó a las autoridades de las escuelas tanto públicas como privadas y se tramitaron los permisos correspondientes. Los padres fueron informados y debieron dar su consentimiento antes de comenzar con la investigación.

El instrumento se aplicó grupalmente, de manera auto-administrada en pequeños grupos de no más de 10 niños, habiendo explicado previamente los pasos para su realización y con supervisión durante su ejecución. Al ser evaluados, se leían en voz alta los ítems para afirmar la lectura comprensiva de los niños. No se observó dificultad en la comprensión, ya que las pruebas fueron adecuadas a su nivel de desarrollo y vocabulario. Se realizaron devoluciones grupales de los resultados obtenidos en las distintas escuelas.

Se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVA), considerando el nivel socioeconómico (bajo y medio) y al género (femenino y masculino) como variables independientes; y como variable dependiente, el apoyo social (estructural y apoyo social percibido).

Resultados

Para completar el primer ítem del MOS-A, que evalúa apoyo estructural, los niños realizaron una lista en la que escribieron los nombres de los amigos que tienen y luego una segunda lista con el nombre de los familiares que consideran de apoyo. De los 593 casos encuestados, el rango de respuestas mencionado fue de 0 ($n = 12$, 2%) a 20 ($n = 1$, .2%). La media de mejores amigos se ubicó en 4.51 ($DE = 2.67$) y la moda fue de 4.

El número de familiares cercanos que mencionaron los niños tuvo un rango de cero ($n = 5$, .08%) a quince ($n = 3$, .5%),

NIVEL SOCIOECONÓMICO Y APOYO SOCIAL

siendo la moda 3 y la media obtenida por el grupo 4.48 ($DE = 2.66$).

El total de apoyo estructural (la suma del ítem 1a y del 1b) se observó desde el valor mínimo que fue cero ($n = 1, .02\%$) a treinta ($n = 1, .02\%$), obteniendo una media grupal de 8.96 ($DE = 4.21$) y la moda de 5.

Para explorar las relaciones del apoyo social estructural y el puntaje total del apoyo social percibido, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas.

Los resultados arrojados demostraron que el apoyo social estructural correlaciona de manera significativa y positiva con el apoyo social percibido ($r(593) = .21; p = .000$).

El MANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas (F de Hotelling $(2,590) = 11.37, p = .000$) entre el nivel socioeconómico bajo y medio en la percepción de apoyo social total percibido y estructural. Además, se analizó el tamaño del efecto para saber las diferencias de las magnitudes entre los grupos afectados por el tamaño de las muestras. La información que aporta el tamaño del efecto es la estabilidad de los resultados entre distintas muestras. Según una clasificación propuesta por Cohen (1988), en ciencias del comportamiento se utilizarían valores .20, .50 y .80 como bajos, medios y altos, respectivamente. En el análisis realizado, se obtuvo un valor de eta cuadrado parcial de menos de .20 ($\eta^2 = .037$), considerado bajo, según la interpretación mencionada.

La clase baja demostró menor apoyo social percibido, obteniendo una media de 48.14 y una desviación estándar de 5.31. Los estudiantes de clase media puntuaron una media de 50.16 y una desviación estándar de 5.79. En la Figu-

ra 1 se observan los puntajes medios obtenidos en la percepción de apoyo social de los niños de ambos grupos.

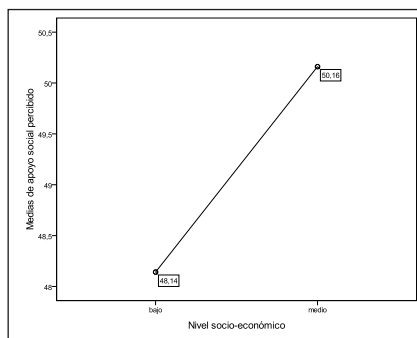


Figura 1. Diferencia de medias del apoyo social percibido y nivel socio-económico.

La percepción de apoyo social estructural también fue menor en la clase baja. Los niños de las escuelas carenciadas mostraron una media de 8.48 ($DE = 4.02$), mientras que los alumnos de las escuelas privadas de clase media observaron valores mayores ($M = 9.39, DE = 4.35$). En la Figura 2 pueden observarse las diferencias de medias de los estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo en el apoyo social estructural.

Con respecto a la percepción de apoyo social por sexo, no se observaron diferencias significativas (F de Hotelling $(2,590) = .446, p = .640$). Se obtuvo un valor de eta cuadrada parcial de menos de .20 ($\eta^2 = .002$), considerado bajo, según la interpretación mencionada.

Discusión y conclusiones

Como dice Lemos (2009), un ambiente desfavorecido por la pobreza es una variable socioambiental que

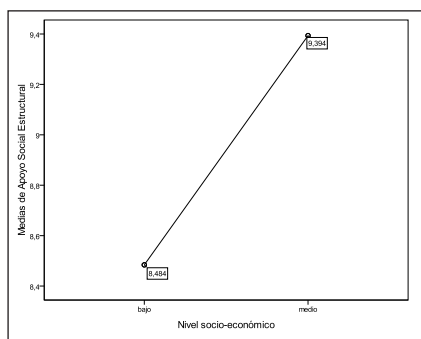


Figura 2. Diferencias de medias del apoyo social estructural según el nivel socioeconómico.

interacciona con las disposiciones del niño, limitando su desarrollo. En este sentido, cabe reconocer que las competencias psicológicas constituyen un campo de dispositivos cuya dotación y desarrollo dependen del entorno económico, político, social y cultural. A la vez que, por otra parte, tales dispositivos de contexto no dependen directamente de las preferencias subjetivas percibidas.

Además, no es posible separar el concepto de bienestar personal del entorno social del individuo. Al respecto, Compton, Smith, Cornish y Qualls (1996) revisan que el autoconcepto positivo, el sentido de autonomía, el apoyo social y el locus de control interno son buenos predictores de la salud.

Los sujetos de distintos estratos socioeconómicos refieren sus vidas de manera interrelacionada, ya que las personas que viven en la pobreza interactúan con gente con mejores condiciones sociales económicas y educativas, en actividades en las que brindan servicios referidos a tareas domésticas o por estar mendigando o solicitando trabajos temporarios en forma habitual y frecuen-

te. La gente de las clases media y alta suelen caracterizar a los de clase baja como poco dispuestos a trabajar, sin hábitos de higiene, mal educados y sin disciplina, con baja moral, etc. Este tipo de prejuicios y miradas distantes lleva a actitudes de indiferencia, desprecio o a un paternalismo hacia los pobres. A su vez, la población que pertenece al nivel socioeconómico bajo tiene mayor desconfianza hacia la sociedad e instituciones, repercutiendo esto en sentimientos de conformismo y resentimiento hacia los niveles sociales y económicos superiores.

Se puede concluir que los niños de clase socioeconómica baja se percibieron con menor apoyo social total. También los niños de clase baja percibieron menor apoyo social estructural; es decir, que mencionaron menor tamaño de la red social que los contiene en comparación con los menores de clase media.

Los niños pobres, a diferencia de los que son de clase socioeconómica media, tienen baja confianza en el amor de sus padres y una percepción de baja disponibilidad de ellos, a lo que se sumaría una menor búsqueda de apoyo social y falta de redes sociales (Richaud de Minzi, 2004).

Se podría decir, entonces, que las redes sociales más benéficas para los sujetos con escasez económica serían las redes amplias, dispersas y heterogéneas, ya que favorecen cambios en la estructura de oportunidades e incluso llegan a promover una movilidad social ascendente. A pesar de que los lazos entre los miembros de este tipo de redes suelen ser débiles, se provee a los sujetos de consejos prácticos referentes a cómo lograr una mejora en el nivel socioeconómico (Henly, Danziger y Offer, 2005;

Lin, Dean y Ensel, 1986).

Los individuos que suelen estar aislados socialmente son los que estarían necesitando más apoyo y son, a su vez, los que presentan mayores dificultades para acceder al apoyo de otros. Gil-Lacruz (2002) argumenta que cuando las situaciones de pobreza son heredadas y se cronifican, la soledad se relaciona con dificultades en habilidades sociales que forman parte de un círculo en el que el sujeto que se aísla se va encontrando cada vez más solo e incompetente.

A pesar de los resultados encontrados en otras investigaciones similares que mencionaban la relación entre las variables estudiadas y el sexo de los niños (Barra Almagiá et al., 2005; Del Barrio, et al., 2004; Ge et al., 2001; Marcotte et al., 2002), en el estudio que se informa no se encontraron diferencias por género en los valores de apoyo social percibido ni estructural.

Los niños pueden estar en riesgo ambiental, si sus experiencias de vida están limitadas por la pobreza, con relación al apego con sus cuidadores, la organización familiar, la nutrición, la salud y las posibilidades de estimulación social y física (Epps y Jackson, 2000; Rodríguez-Espínola, 2009b).

Referencias

- Abello, R., Mandariaga, C. y Hoyos de los Ríos, O. (1997). Redes sociales como mecanismo de supervivencia: un estudio de casos en sectores de extrema pobreza. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 115-137.
- Acuña, L. y Bruner, C. (1999). Estructura factorial del cuestionario de Apoyo Social de Sarason, Levine, Bashm y Sarason en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(2), 267-279.
- Aduna, A. (1998). *Afrontamiento, apoyo social y solución de problemas en estudiantes universitarios. Estudio experimental*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ahluwalia, I., Dodds, J. y Baligh, M. (1998). Social support and coping behaviors of low-income families experiencing food insufficiency in North Carolina. *Health Education & Behavior*, 25(5), 599-612. doi:10.1177/1090/98/98/2500507
- Barra Almagiá, E., Cancino Fajardo, V., Lagos Muñoz, G., Leal González, P. y San Martín Vera, J. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 231-239.
- Casullo, M. M. y Castro-Solano, A. (2001). El significado del bienestar en estudiantes adolescentes. *Revista Oficial de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (AIDEP)*, 12, 57-70.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A. y Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.
- Daniels, K. y Guppy, A. (1997). Stressors, locus of control and social support as consequences of affective psychological wellbeing. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(2), 156-174. doi:10.1037/1076-8998.2.2.156
- Del Barrio, M., Mestre, M., Tur, A. y Samper, G. (2004). La depresión infanto juvenil: el efecto de los factores emocionales, comportamentales y sociodemográficos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 5-20.
- Epps, S. y Jackson, B. (2000). *Empowered families, successful children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garnezy, N. (1993). Stressors of childhood. En N. Garnezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 73-84). New York: McGraw Hill.
- Ge, X., Conger, R. y Elder, G. (2001). Puberty transition, stressful life events, and emergence of gender difference in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417. doi:10.1037/0012-1649.37.3.404

- Gil-Lacruz, M. (2002). *Sistema sanitario y comunidad*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, España.
- Gurung, R. A., Sarason, B. y Sarason, I. (1997). Personal characteristics, relationship quality and social support perceptions and behavior in young adult romantic relationship. *Personal Relationship*, 4, 319-339. doi:10.1111/j.1475-6811.1997.tb00149.x
- Hartlage, S., Alloy, L., Vázquez, C. y Dykman, B. (1993). Automatic and effortful processing in depression. *Psychological Bulletin*, 113, 247-278. doi:10.1037/0033-2909.113.2.247
- Henly, J., Danziger, S. y Offer, S. (2005). The contribution of social support to the material well-being of low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 67, 122-140. doi:10.1111/j.0022-2445.2005.00010.x
- Houlihan, B., Fitzgerald, M. y O'Regan, M. (1994). Self-esteem, depression and hostility in Irish adolescents. *Journal of Adolescence*, 17, 565-577. doi:10.1006/jado.1994.1050
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2008). *Condiciones de vida: Pobreza*. Recuperado de <http://www.indec.mecon.ar/>
- Latkin, C. y Curry, A. (2003). Stressful neighborhoods and depression: A prospective study of the impact of neighborhood disorder. *Journal of Health and Social Behavior*, 4(1), 34-44. doi:10.2307/1519814
- Lemos, S. (1996). Evaluación psicológica de riesgos para la salud. En G. Buéla-Casal, V. Caballo y J. Sierra. *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (pp. 1003-1044). Madrid: Siglo XXI.
- Lemos, V. (2009). Características de personalidad infantil asociadas al riesgo ambiental por situación de pobreza. *Interdisciplinaria*, 26(1), 5-22.
- Lin, N., Dean, A. y Ensel, W. M. (Eds.). (1986). *Social support, life events and depression*. Londres: Academic Press.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. y Papillion, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10, 29-42. doi:10.1177/106342660201000104
- Matud, M. P., Ibáñez, I., Bethencourt, J. M., Marrero, R. y Carballeira, M. (2003). Structural gender differences in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 35, 1919-1929. doi:10.1016/S0191-8869(03)00041-2
- Orthner, D., Jones-Sanpei, H. y Williamson, S. (2004). The resilience and strengths of low income families. *Family Relations*, 53(2), 159-167. doi:10.1111/j.0022-2445.2004.0006.x
- Richaud de Minzi, M. C. (2004, septiembre-octubre). *Vulnerabilidades y fortalezas de los niños en riesgo ambiental por pobreza extrema: diagnóstico e intervención*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y de la XV Jornada Nacional de ADEIP. Mar del Plata, Argentina.
- Rodríguez-Espínola, S. (2009a). *Variables moderadoras de estrés postraumático en niños*. Tesis doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez-Espínola, S. (2009b). Percepción de eventos traumáticos por niños, en relación con su nivel socioeconómico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 55(3), 161-170.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Bashman, R. B. y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139. doi:10.1037/0022-3514.44.1.127
- Silva, J., Alvaro, L., Sousa, D. y Souza, M. (2003, noviembre). *Apoyo social e estrategias de afrontamiento: um estudo com adolescentes secundaristas*. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional de Políticas Curriculares, João Pessoa, Brasil.

Recibido: 12 de marzo de 2010

Revisado: 28 de abril de 2010

Aceptado: 2 de junio de 2010

INTEGRIDAD VIRTUAL

Ciprian Mohorea

Universidad de Montemorelos, México

Obra reseñada:

Lohrmann, D. L. (2008). *Virtual integrity*. Grand Rapids, MI: Brazos-Press.

¿Existe alguna relación entre la integridad en la vida real y la integridad a la hora de navegar en internet? ¿Alguien puede robar tu integridad y tu identidad sin darte cuenta? Cuando se trata del mundo cibernético, ¿el fin justifica los medios? Los principios éticos y morales que se desprenden de la Biblia ¿tienen alguna aplicación en la realidad virtual? ¿Se puede navegar en internet siendo fiel a Dios?

Estas son algunas de las preguntas que el libro *Virtual integrity* trata de responder. Lo hace presentando las tentaciones que podemos enfrentar al entrar en el mundo digital y el potencial que éste tiene para afectar nuestra vida real. Esta obra puede ser útil para los adultos que tienen a su cargo a jóvenes, adolescentes o niños, para despertar su conciencia sobre los peligros que confrontan. La información ofrecida es valiosa a la hora de tomar medidas para protegerlos.

Se presentan algunos métodos para restringir o monitorear el uso del internet y la televisión, pero considera que el arma más poderosa es una internalización de los valores cristianos.

No me parece recomendable este libro para menores, ya que la presentación

de posibles tentaciones podría despertar en algunos de ellos la curiosidad de intentar y ver de qué se trata, y al final terminan atrapados por la maraña virtual.

Daniel J. Lohormann, el autor del libro, tiene una experiencia de 24 años de trabajo en el área de la tecnología de la información (IT) y se ha desempeñado como director de Seguridad de la Información del estado de Michigan. Ha trabajado para la Agencia de Seguridad Nacional (NSA) y fue director del Grupo de Gestión de Redes (NMG) que maneja redes para el Departamento de defensa de los Estados Unidos (DoD) y para el Ministerio de Defensa del Reino Unido (MoD). En su trabajo ha podido ver cómo la falta de valores en el mundo virtual puede afectar la seguridad de las naciones, de las grandes compañías y afectar el bienestar de la sociedad. También pudo ver cómo las decisiones equivocadas en cuanto al uso de internet han afectado el futuro profesional y social de muchos jóvenes de una manera irreversible. El autor también tiene la perspectiva de esposo y padre cristiano. Percibió cómo las tentaciones del mundo digital invadieron su hogar y se dio cuenta de la batalla que sus hijos y su familia tienen

que luchar para mantener limpio el corazón a la hora de navegar en internet. Este libro es el fruto no solo de la experiencia personal del autor, sino también de años de estudio sobre el comportamiento de los usuarios de internet en Estados Unidos. La introducción del libro termina con la siguiente frase:

Hoy la cultura de internet de una manera constante nos está tentado a diluir los diez mandamientos, olvidando las promesas de Dios, justificando acciones dudosas y viviendo en el ciberespacio bajo las sombras del gris. Pero en lugar de retirarnos, podemos seguir adelante audazmente con seguridad e integridad. Los invito a que me acompañen en una excavación profunda para construir una integridad genuina en la vida virtual y redimir el ciberespacio. (p. 16)

El primer capítulo ofrece ilustraciones de cómo se pueden presentar diferentes tipos de tentaciones a la hora de navegar en el ciberespacio. No hay un lugar en el cual estas tentaciones no nos puedan alcanzar, así que la única solución es enfrentarlas de una manera correcta, aunque muchas veces nos sintamos como David contra Goliat.

En el segundo capítulo se nos presentan algunas opciones de control parental para filtrar la información digital. Hay programas de computación que ofrecen un cierto nivel de protección, pero cuando se trata de la televisión, se necesitan equipos caros o servicios especiales que implican costos adicionales. El autor señala que no hay alguna opción para filtrar el contenido recibido de internet en los teléfonos móviles. Esto debería responsabilizar más a los padres a la hora de

comprar teléfonos con acceso a internet para sus hijos.

El capítulo tres trata sobre los engaños en el mundo virtual. Muchos pretenden tener otra edad, otro estatus social, hasta otro sexo, engañando a la contraparte en discusión. Es necesario evitar los lugares donde es más probable encontrar personas que presenten otra identidad, limitar los contactos con los desconocidos y promover la autenticidad y la honestidad en los encuentros virtuales.

El capítulo cuatro explica por qué muchos consideran que el fin justifica los medios cuando se trata del mundo virtual. Hay un negocio entero basado en el engaño en internet. Se pueden mencionar las instituciones educativas que ofrecen programas sin tener ni una acreditación o autorización, los sitios que ofrecen documentos falsos en los cuales los usuarios comparten tareas para diferentes asignaturas. El plagio también está floreciendo en este ámbito. Muchos creen que la virtualidad les ofrece una protección a la hora de sufrir las consecuencias de su deshonestidad. Sin embargo esto no es así por que muchas infracciones virtuales pueden tener implicaciones más allá de la frontera del ciberespacio. La integridad se enfrenta a muchas ofertas y tentaciones. A veces se puede ceder no sólo la integridad sino también la información que facilite el trabajo a quienes se dedican a robar la identidad. Muchos de los trabajos de hoy implican un número considerable de horas al frente de la computadora. Esto trae consigo un universo de desafíos laborales. Muchos pierden tiempo asignado para el trabajo navegando en sitios que no tienen nada de malo en sí mismos, o se distraen o entretienen en pláticas de

INTEGRIDAD VIRTUAL

carácter personal. Esto afecta la productividad y la rentabilidad de cualquier empresa donde este fenómeno está presente. También hay personas que en el tiempo de trabajo navegan por sitios peligrosos y de esta manera ponen en riesgo a la empresa para la cual trabajan, afectando, además, su desarrollo profesional.

Los últimos capítulos presentan una lista de hábitos que pueden ser de gran ayuda para mantener firmes los valores. Estos hábitos pueden expresarse con las siguientes consignas:

1. Establece tus valores para el ciberespacio.
2. Comprométete para tener integridad personal en línea.
3. Busca una manera confiable para rendir cuentas.
4. Utiliza tecnología útil.
5. Equilibra las actividades en línea con otras actividades.
6. Practica una humildad auténtica.
7. Sé un embajador para Dios en el mundo virtual.

Cada uno de estos hábitos viene acompañado de algunos pasos sugerentes para poder cumplirlos.

Para desarrollar el primer hábito –establece tus valores para el ciberespacio– es necesario seguir tres pasos: (a) en la vida real, reexaminar los valores y creencias basados en la Biblia, (b) comparar y contrastar los pensamientos y hábitos online y offline y (c) restablecer una lista de valores para la vida en línea. Para poder construir nuestros valores en el ciberespacio es necesario tener una cosmovisión clara, con principios coherentes para la vida y luego ver cómo estos principios se reflejan en nuestra actividad en línea, a fin de construir una lista de valores personales adaptados específicamente al entorno virtual.

El segundo hábito consiste en transformar los valores construidos anteriormente en un compromiso concreto con algunas listas de acciones de lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer en el ciberespacio. Esto constituye un compromiso personal que puede ayudar a prevenir muchas situaciones que no quisiéramos lamentar y se constituirá en un muro de defensa de nuestra integridad.

El tercer hábito –busca una manera confiable para rendir cuentas– puede entrar en conflicto con la concepción moderna de independencia y privacidad personal. Sin embargo, puede ser de gran ayuda tener un grupo de personas o una institución (escuela, iglesia, empresa) que pueda monitorear nuestra actividad en línea para detectar si usamos el internet de una forma inadecuada. Los hijos tienen que dar cuenta a sus padres de cómo utilizan el internet. Lo más importante es ser conscientes de que, finalmente, debemos rendir cuentas no frente a un ser humano sino frente a Dios acerca de cómo hemos utilizado el tiempo en internet.

El cuarto hábito tiene que ver con el uso de tecnologías que puedan ayudar a mantener nuestra integridad. Hay cinco pasos a seguir: (a) educación e investigación sobre la tecnología accesible, (b) hacer una selección de los productos en base a las necesidades específicas, (c) instalar y configurar los productos, (d) dar el mantenimiento a la tecnología y (e) reexaminar la red, tener formación continua y regresar al primer paso. Estos pasos constituyen un círculo continuo de mejora para tener como aliada la mejor tecnología que nos apoye a mantener firmes nuestros valores.

El quinto hábito se convierte en un

gran desafío: tener equilibrio entre las actividades en línea con las actividades de la vida real. Antes de conectarnos a internet, es muy importante definir de antemano qué es lo que queremos hacer y cuánto tiempo se asignará a estas actividades. De manera contraria, dejarse llevar por todo lo que parece interesante podría significar perder mucho más tiempo sin lograr nada preciso. La vida de por sí está llena de actividades y de compromisos difíciles de cumplir por el tiempo limitado que tenemos a nuestra disposición, así que tener nuevos compromisos en la vida virtual podría ser totalmente contra- productivo.

Para implementar el sexto hábito –practica una humildad auténtica–, se proponen los siguientes pasos: (a) realizar una autoexaminación honesta, (b) alejarse de los “precipicios virtuales” en el ciberespacio y (c) navegar con identidad verdadera.

El séptimo y último hábito presentado –sea un embajador para Dios en el mundo virtual–, implica los siguientes pasos: (a) estar preparado y conocer sus principios, (b) hablar de la verdad en línea, (c) ofrecer un liderazgo de servicio a los demás, transformando a la comu-

nidad y el espacio web y (d) adoptar un sentido de humor en línea.

El libro termina con un emocionante llamado a no subestimar el impacto sobre la sociedad del mundo virtual y la responsabilidad que tenemos a la hora de navegar:

Las implicaciones de la ética cibernética van mas allá del uso del internet. El futuro de nuestra sociedad depende de esta batalla. Invariablemente las acciones en el mundo virtual conducen a acciones en la vida real. El tiempo para actuar es ahora. (p. 210)

En lo personal, he tenido una grata experiencia al impartir una clase en la escuela preparatoria que tuvo como punto de partida los temas de este libro. La información y el mensaje del libro es actual y relevante, porque la generación virtual actual necesita de personas capaces de entender y asesorar a quienes desean un mejor equilibrio en sus vidas.

Recibido: 23 de octubre de 2009

Revisado: 16 de noviembre de 2009

Aceptado: 4 de diciembre de 2009