



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

Mauricio Delgado González

**1**

Factores predictores de la satisfacción laboral en una muestra de docentes de México

**Pág. 1**

José Eduardo Moreno

**2**

Estilos parentales, vínculos de amistad y compañerismo en niños

**Pág. 29**

Lorenzo González Kipper

**3**

Niveles de participación en la realidad asociativa lasallista en América Latina y España

**Pág. 37**

## Reflexiones

Edith Moroni y  
Beatriz Curtino

**4**

Investigación-acción participativa en el campo educativo: reflexiones en torno de una experiencia de aplicación

**Pág. 58**

## Reseñas

Raquel Inés Bouvet de  
Korniejczuk

**5**

Lo que hacen los mejores profesores universitarios

**Pág. 65**



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,  
Viviana Veizaga, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra,  
Donald Jaimes Zubieta, Vicente León Vázquez

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Violeta Hernández Álvarez,  
Alfonso Paredes Aguirre, Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

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

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,  
Fernando Canale, William Roberto Darós, 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,  
Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN  
EDUCACIÓN, Año 5, No. 1, enero - junio de  
2005

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](http://www.um.edu.mx),  
[vkorniej@um.edu.mx](mailto: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 Factores predictores de la satisfacción laboral en una muestra de docentes de México  
*Mauricio Delgado González*
  
- 29 Estilos parentales, vínculos de amistad y compañerismo en niños  
*José Eduardo Moreno*
  
- 37 Niveles de participación en la realidad asociativa lasallista en América Latina y España  
*Lorenzo González Kipper*

### **Reflexiones**

- 58 Investigación-acción participativa en el campo educativo: reflexiones en torno de una experiencia de aplicación  
*Edith Azucena Moroni y Beatriz Teresa Curtino*

### **Reseñas**

- 65 Lo que hacen los mejores profesores universitarios  
*Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk*

## **FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES DE MÉXICO**

Mauricio Delgado González  
*Universidad de Morelos, México*

### **RESUMEN**

*La teoría administrativa considera la satisfacción laboral como una variable dependiente importante para la buena marcha de las instituciones. El propósito fundamental del estudio fue conocer los factores predictores de la satisfacción laboral en una muestra de docentes de México. La modalidad de la investigación es exploratoria, descriptiva y correlacional. La unidad de observación fue el educador que labora en los niveles básico y medio superior en planteles escolares adventistas de México. Los datos fueron recopilados por medio de un cuestionario aplicado a 189 docentes. En el análisis de datos se aplicaron diversas pruebas de significación estadística como regresión lineal múltiple, análisis de varianza factorial, prueba t, entre otras. Seis variables de investigación resultaron ser predictoras de la satisfacción laboral de los docentes. En general, no se observaron efectos significativos de las variables demográficas sobre la satisfacción laboral. En su mayoría los docentes manifestaron estar satisfechos debido a su amor a la profesión y al reforzamiento de sus expectativas personales. Se encontraron facetas susceptibles de mejoras relacionadas con las condiciones laborales, el reconocimiento de logros, las oportunidades de desarrollo profesional, entre otras. La información generada puede ser de utilidad en la formulación de estrategias que mejoren la satisfacción laboral de los docentes y por ende, la calidad de la educación.*

### **Introducción**

Uno de los elementos de importancia primordial en el proceso educativo son los docentes. La literatura en administración reitera que los empleados de toda organización son su corazón y su alma. Las personas son el capital más importante de las instituciones.

---

Mauricio Delgado González, Facultad de Educación, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Mauricio Delgado González, Jazmín y Lirio 256, Fraccionamiento Los Sabinos, 67512 Morelos, Nuevo León, México. Correo electrónico: [mldelgado63@hotmail.com](mailto:mldelgado63@hotmail.com)

Esto nos lleva a considerar la importancia que tiene el estudio de la satisfacción laboral y sus múltiples facetas. Estudiosos del comportamiento organizacional, han tomado esto como tema de investigación, desde los primeros trabajos realizados por Hoppock en 1935 (citado en Thompson, McNamara y Hoyle, 1997) y Herzberg y sus colaboradores en 1959 (citados en Robbins, 1999) quienes realizaron las primeras investigaciones al respecto.

En la actualidad cobra mayor importancia para las instituciones educativas conocer los factores que tienen influencia en el trabajo y la imagen institucional como la satisfacción laboral, el

compromiso con la organización, el grado de involucramiento, la cultura de la organización y la motivación, ya que están inmersas en un entorno competitivo de permanentes cambios (Araya Bishop, 2000).

La satisfacción laboral es un indicador que expresa las vivencias y percepciones de los sujetos acerca de diversos aspectos de su entorno laboral: estilos de administración y supervisión, estructura organizacional, formas de otorgar reconocimientos, condiciones laborales y funcionamiento general de las instituciones.

Robbins (1999) considera que es la actitud general del individuo hacia su trabajo. Una persona satisfecha mostrará actitudes positivas, mientras una persona insatisfecha mantendrá actitudes negativas. Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998) afirman que la satisfacción laboral depende del conjunto de actitudes, opiniones, creencias, emociones, valoraciones y comportamientos que manifiestan las personas hacia determinada situación laboral.

#### *Factores relacionados con la satisfacción laboral de docentes*

El trabajo desarrollado por (Thompson, McNamara y Hoyle, 1997) resume los resultados de veintidós investigaciones relacionadas con la satisfacción laboral en el campo educativo, publicadas en 26 volúmenes de *Educational Administration Quarterly*, desde 1965 a 1990. Los autores hacen un análisis de los diversos factores estudiados en las investigaciones que se relacionan con la satisfacción laboral, entre ellos: ambiente escolar, relaciones entre compañeros, agotamiento físico, ausentismo, motivación, tipo de administración, participación en toma de decisiones, conducta de

supervisión, oportunidades de ascenso, reconocimiento de logros, estrés, autonomía, salario, género, raza, edad y años de experiencia.

Las siguientes variables actúan como determinantes de la satisfacción/insatisfacción de los profesores según Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998): el grado de burocratización de la institución, la ambigüedad y/o definición del rol; el ejercicio del poder, el grado y tono de la comunicación, el contacto con los superiores y/o iguales, las conductas de supervisión, las posibilidades de promoción y desarrollo profesional, las características de trabajo en el aula, el número y características de los estudiantes, el grado de control impuesto, la jerarquización/democratización de las relaciones; el tipo de liderazgo y la distribución y ejercicio del poder en todos los niveles de la organización.

Flaherty (2001) menciona que en la satisfacción laboral influyen cinco dimensiones: fisiológicas, psicológicas, sociales, económicas y de poder; propone que cada una de ellas debe ser analizada por separado y de manera independiente pero que siempre se encuentran unidas en la situación del trabajador y en su relación con el trabajo, el puesto, sus compañeros y la administración.

Deben existir tres condiciones para que un empleado encuentre satisfacción intrínseca en el cumplimiento de su tarea: (a) sentido de responsabilidad por el éxito o el fracaso de las tareas, (b) significado del trabajo para el empleado que le permitan el uso de sus capacidades y habilidades y (c) descubrimiento del desempeño al realizar el trabajo mediante la retroalimentación personal o de parte de algún compañero de trabajo (Chiavenato, 2003).

Oros y Main (2004) presentan una

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

escala con propiedades psicométricas sólidas para evaluar la satisfacción laboral de los docentes. La escala se divide en factores extrínsecos e intrínsecos, dentro de los factores extrínsecos se valora la dimensión de la tarea y la dimensión socio-organizativa. La dimensión de la tarea comprende la faceta jornada laboral y el ambiente físico; la dimensión socio-organizativa, las facetas comunicación e integración. En los factores extrínsecos se consideran dos dimensiones: la de la motivación, con las facetas desgano e incertidumbre y la de la autorrealización, con las facetas vocación y sentido de logro. El modelo presentado corrobora la teoría de Herzberg de los dos factores: extrínsecos e intrínsecos.

El estudio de la satisfacción laboral debe ser un tema de particular interés para los administradores educativos ya que un cuerpo docente satisfecho, genera estabilidad a la institución a través de su compromiso laboral y organizativo, que crea un ambiente más propicio para el aprendizaje al poner en acción y a servicio de la institución su creatividad e innovación (Truell, Price y Joyner, 1998). Los diversos autores dejan claro que la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional integrado por un amplio conjunto de dimensiones y variables que afectan el comportamiento laboral.

### *Marcos teóricos relacionados con la satisfacción laboral*

Según Thompson, McNamara y Hoyle (1997), los trabajos de investigación sobre satisfacción laboral suelen desarrollarse siguiendo alguno de los siguientes tres marcos teóricos:

El primer marco teórico de la satisfacción laboral lo constituyen la Teoría de las Necesidades de Maslow (1954) y la Teoría de los dos Factores de Herz-

berg (1980). Maslow y Herzberg pretenden explicar la satisfacción en términos de necesidades que deben ser satisfechas; condiciones laborales que han de proporcionarse y valores que deben cultivarse en el medio laboral.

El segundo marco teórico incluye teorías de proceso o de discrepancia de satisfacción laboral, como la Teoría de Satisfacción de Necesidades de Porter, la Teoría Incentivos-Contribuciones de March y Simon y la Teoría de Sustracción y Multiplicación de Modelos de Satisfacción Laboral de Vroom. Ellas tratan de explicar, cómo las categorías de diversas variables (expectativas, valores, necesidades, etc.) se relacionan o combinan para generar satisfacción.

En el tercero se encuentran los modelos situacionales de satisfacción laboral, que incluyen la Teoría de Ocurrencias Situacionales de Satisfacción Laboral de Quarstein y colaboradores y la Teoría de Predictores de Satisfacción Laboral de Glisson y Durick, que intentan explicar cómo diversas categorías de variables (características de tareas, características de la organización e individuales) se combinan para relacionarse con la satisfacción laboral.

Estudios realizados por Frederick Herzberg y sus colaboradores (1959, citados en Gawel, 1997; Gordon, 1997) clasifican a los factores que influyen en la satisfacción laboral en dos categorías: (a) factores intrínsecos o motivadores, como las características del contenido del puesto, entre ellas: la responsabilidad laboral, el trabajo en sí mismo, la autoestima, el reconocimiento de logros, la autonomía, el sentimiento de realización profesional, las oportunidades de ascenso, las oportunidades para crecer y progresar, que satisfacen necesidades de orden superior, que generan satisfacción

laboral y (b) factores extrínsecos o de higiene, son las características del contexto del trabajo, entre las que se encuentran las políticas y prácticas administrativas, la remuneración, las prestaciones, la posición o estatus, la seguridad en el puesto, la calidad de la supervisión técnica, las condiciones laborales y la calidad de las relaciones interpersonales entre colegas, con los superiores y con los subalternos.

La presente investigación se desarrolló dentro del primer marco teórico al explicar la satisfacción laboral en términos de necesidades que deben ser satisfechas, condiciones laborales que han de proporcionarse y valores que deben cultivarse en el medio laboral.

#### *Factores intrínsecos relacionados con la satisfacción laboral*

##### *Percepción del trabajo en sí mismo.*

El comportamiento de los empleados se basa en su percepción, si perciben el trabajo en términos negativos dará como resultado un ausentismo y una rotación mayores y una menor satisfacción laboral (Robbins, 1999). Daft (2000) afirma que los empleados que se identifican con su trabajo, que lo perciben de manera positiva, generalmente se manifestaran motivados, con un mayor compromiso con la organización, serán más efectivos en su desempeño, más creativos y competitivos.

Al respecto White (1987) expresa que quienes consideran al trabajo como algo penoso y lo llevan a cabo con complaciente ignorancia, sin realizar esfuerzos por mejorar, lo percibirán como una carga. Pero aquellos que reconozcan que hay ciencia en el trabajo más humilde, verán en él nobleza y belleza y con esta actitud, se deleitarán en hacerlo con la más alta fidelidad y eficiencia.

*Autoestima.* Para Branden (1999), la autoestima "es la disposición a considerarse a uno mismo como alguien competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida y ser merecedor de felicidad" (p. 54). Se puede entender como una actitud fundamentada en la suma de respeto, confianza y responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás.

Está relacionada con el bienestar psicológico, la satisfacción de vivir, los problemas interpersonales, la depresión, la calidad de atención a clientes y la percepción de las relaciones con otras personas (Brekke y Bae, 2003). Según Judge y Bono (2001), las personas con autoestima alta mantienen el optimismo ante el fracaso, lo cual les asegura éxito en el trabajo y mayor satisfacción laboral. Afirman que es un indicador importante de la satisfacción laboral y el rendimiento en el trabajo.

Robbins (1999) asevera que la autoestima está relacionada con la satisfacción laboral. Individuos con alta autoestima están más satisfechos con sus trabajos que los de baja autoestima. Quienes tienen alta autoestima creen que poseen la habilidad que se requiere para lograr el éxito en el trabajo. Los individuos con baja autoestima son más susceptibles a influencias externas, son dependientes de recibir evaluaciones positivas de los compañeros de trabajo y de buscar la aprobación de otros.

*Roles familiares y hogareños.* En las últimas décadas el papel de la mujer y el hombre en la familia ha estado cambiando, actualmente en la gran mayoría de los hogares ambos padres trabajan aportando al soporte económico del hogar. La mujer ha salido de casa para ocupar trabajos fuera del hogar y el hombre ha comenzado a compartir muchas tareas

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

hogareñas como el cuidado de los hijos y la realización de tareas consideradas tradicionalmente como exclusivas del sexo femenino. Las estadísticas sociodemográficas del INEGI (2003a, 2003b) respecto a la realización de tareas domésticas y extradomésticas revelan que en el período comprendido entre los años 1995-2002, la participación de los hombres y las mujeres en ambos trabajos muestra una tendencia ascendente; el porcentaje de hombres aumentó de 24.8% a 42.1% y el de las mujeres de 29.8% a 32.9%; estos datos indican que en el 2002, alrededor de 42 hombres y 33 mujeres de cada 100 participaban tanto en la producción de bienes y en la prestación de servicios para el mercado, como en las tareas que demanda el hogar.

Uno de los cambios demográficos más importante de los últimos 50 años es el espectacular aumento de la participación de la mujer en la fuerza de trabajo. El estudio longitudinal desarrollado por Rogers (1996), con duración de doce años, revela que uno de los mejores predictores de satisfacción laboral son las buenas relaciones matrimoniales. Descubrió que la calidad de satisfacción marital estaba significativamente relacionada con la satisfacción laboral y que los aumentos en discordias matrimoniales estaban significativamente relacionados con la disminución en la satisfacción laboral. Los resultados indican que estos procesos funcionan de forma semejante para mujeres y hombres casados.

### *Factores extrínsecos relacionados con la satisfacción laboral*

*Reconocimiento de logros.* Davis y Newstrom (2003) mencionan que las personas buscan el reconocimiento en sus interacciones y lo definen como un acto de aceptación de los demás. Los

reconocimientos pueden ser físicos, verbales o por contacto no verbal. Clasifican los reconocimientos en positivos, negativos, mixtos, condicionales e incondicionales.

La importancia del reconocimiento de logros por parte de los administradores se fundamenta en la teoría de las necesidades de Maslow y en la teoría de las necesidades de McClelland, esta última sostiene que las personas se pueden motivar por tres factores: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Las personas con necesidad de logro se sentirán motivadas por el impulso de sobresalir, por el logro en relación a un grupo de estándares, por la lucha por el éxito y por el deseo de recibir reconocimiento (Robbins, 1999). Cuando alguna o todas estas condiciones se cumplen la persona tenderá a mostrar una mayor satisfacción laboral.

Los incentivos no deben ser iguales para todos los empleados. Los incentivos sociales, tales como ascensos, placas, diplomas, notas laudatorias, reconocimiento verbal y medallas, son más efectivos en empleados profesionales con posiciones altas, los empleados con posiciones inferiores se sentirán más motivados al recibir un incremento de salario (Chiavenato, 2003).

Flaherty (2001) sostiene que las técnicas de motivación tradicionalmente usadas de otorgar recompensas materiales, son totalmente contrarias a la realidad de las organizaciones contemporáneas pues funcionan en forma negativa en su mayor parte.

Uno de los medios más eficaces para motivar a las personas es otorgar el debido reconocimiento por una tarea bien cumplida. Según Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998), en circunstancias de gran demanda de talentos, "el trabajador intelectual que confía en su capacidad no

tolerará la falta de respeto o reconocimiento. Además de la compensación monetaria exigirá una gratificación espiritual, cuyo componente más elemental es el reconocimiento de logros” (p. 317). Parece que el reconocimiento de los aportes y logros es un anhelo fundamental de la naturaleza humana.

*Equidad en el trato laboral.* Un factor importante en la motivación y satisfacción laborales es analizar si los empleados perciben como justa o no la estructura de recompensas y trato laboral. Adams (citado en Chruden y Sherman, 2002 y en Koontz y Weihrich, 2003) es reconocido como propulsor de la teoría de la equidad. Esta teoría se refiere a los juicios subjetivos de los individuos acerca de lo justo de la recompensa obtenida en relación con los insumos (factores como esfuerzo, habilidad, experiencia, nivel de estudios) y los resultados (lo que recibe por su trabajo en términos de salario y otras compensaciones), en comparación con lo que reciben otros compañeros de trabajo.

Flaherty (2001) argumenta que muchas veces los incrementos salariales no se consideran como recompensas al mérito, sino como puntos de comparación entre compañeros. No hay una falta de incentivos más poderosa, ninguna desmotivación más eficaz, que la insatisfacción al comparar el sueldo de uno con el de los compañeros de trabajo. Si el salario no corresponde a las expectativas, el empleado percibe inequidad. Esa percepción le hará sentirse insatisfecho. La insatisfacción puede mostrarse con un mayor ausentismo, un desempeño más pobre, una actitud menos cooperativa o una disminución de la iniciativa y la creatividad.

Branden (1999) menciona que cuan-

do los empleados ven que se los trata justa y honestamente, cuando observan que existe congruencia entre la filosofía que profesa la empresa y la conducta de sus líderes, se sienten motivados a actuar de la misma forma ya que perciben el centro de trabajo como un mundo racional en el que pueden confiar.

Respecto a la inequidad en el ámbito laboral educativo, Tack y Patitu (1992) señalaron que, comenzando el año 2000, faltarían personas para llenar las vacantes en las posiciones del profesorado, debido a que muchas personas cuando llegan a completar programas de posgrado, a menudo buscan otras ocupaciones porque no ven el trabajo docente como una opción viable a escoger por los bajos salarios.

MacMillan (1999) argumenta que las docentes pueden estar encontrando mayor satisfacción laboral que los varones, debido a que ellas escogieron a propósito esa profesión, no así los varones que la ven como alternativa y no como centro de su vida profesional.

*Condiciones laborales.* Las buenas condiciones laborales están asociadas con una mayor productividad en el trabajo debido a que el personal docente realiza su mejor esfuerzo, mantiene una moral alta y su eficiencia en las clases se incrementa (Ascher, 1991).

Barling, Kelloway e Iverson (2003) aseguran que la satisfacción laboral y la productividad se ven afectadas por las relaciones entre los empleados, la inversión en desarrollo profesional, las características propias del trabajo, el nivel de autonomía, la supervisión y la retroalimentación laboral.

Según Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998), la satisfacción laboral mejora cuando el centro escolar tiene

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

buenos locales, la dirección da libertad necesaria al trabajo docente, la dirección da un trato correcto, hay participación en la toma de decisiones y se goza de buenas relaciones. Se ha encontrado que las buenas relaciones en los grupos de trabajo son determinantes en la satisfacción laboral y el rendimiento; al respecto Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998) sostienen que "las relaciones pueden alimentar o socavar tanto la autoestima como el alto rendimiento, según sean personales, respetuosas y benévolas o impersonales, autoritarias y descalificadoras" (p. 317).

MacMillan (1999) encontró que un factor clave para generar compromiso con la organización es la percepción que tenga el docente de una participación significativa en la institución.

El estudio de Godard (2001) muestra que la satisfacción laboral se ve aumentada cuando los empleados ven que la organización invierte en su desarrollo, ocasionando que disfruten de mayor seguridad en el puesto o trabajo que desempeñan.

*Supervisión docente.* Los tiempos actuales son identificados por Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (1998) como la era del trabajador intelectual en la que es necesario reformular el concepto mismo de *management* debido a que

el trabajo intelectual no admite la misma supervisión que el trabajo muscular. En la medida en que aún significa supervisión, control y manipulación, el management frustra y obstaculiza lo que más necesita una economía de la información: la libre ejercitación de intelectos independientes. Las organizaciones del pasado sabían

mandar. Las del futuro deberán aprender a conducir... y motivar. (p. 315)

En relación a la supervisión y su influencia en la satisfacción laboral, Tack y Patitu (1992) encontraron que las docentes perciben que sus supervisores no valoran sus contribuciones como lo hacen con los docentes varones.

Un estudio realizado por Evan y Honeyman (1999) reporta que los trabajadores con mayor satisfacción laboral son aquellos que se sienten apoyados en alto grado por los supervisores. Ellis (1984) argumenta que el sistema de evaluación y supervisión escolar debe ser elaborado con la participación de los maestros, de esta forma los docentes sentirán de su propiedad el gobierno, la dirección, la planificación y la operación de la escuela. La participación de los docentes en la supervisión y evaluación favorece el rendimiento de la escuela y también promueve la armonía y la confianza entre profesores y administradores.

Un sistema de evaluación diseñado unilateralmente o mal diseñado puede ser desastroso al suscitar preocupación, desconfianza y resentimiento del cuerpo docente contra la administración. El propósito principal de la evaluación y supervisión debe ser proveer información para ayudar a los profesores a mejorar su desempeño docente.

*Factores demográficos relacionados con la satisfacción laboral*

*Edad.* Los trabajadores entre 20 y 30 años de edad están menos satisfechos que los que tienen cerca de 40 y aquellos que tienen más de 55 años experimentan una mayor satisfacción laboral (Cohen y Brawer, 1988). Kacmar y Ferris (1989) encontraron una asociación en forma de U entre la edad y la satisfacción laboral,

señalan que la satisfacción tiende a incrementarse a partir de los 40 años.

Robbins (1999) asegura que la mayoría de las investigaciones indican que existe una relación positiva entre la edad y la satisfacción laboral hasta los sesenta años. Entre los profesionales la satisfacción tiende a incrementarse conforme envejecen.

Viera (1998) encontró que la edad no es una variable que pueda predecir la satisfacción laboral de los docentes participantes en su estudio. Grajales Guerra y Salazar (2000) reportan que la edad de las educadoras salvadoreñas del sector público no está relacionada de manera significativa con la satisfacción laboral. Igual resultado encontró Salazar Rodríguez (2001) en un estudio realizado a docentes de sexo femenino en Belice.

*Años de experiencia.* El estudio realizado por Verdugo, Greenberg, Henderson, Uribe y Schneider (1997) muestra que, a mayor cantidad de años de experiencia docente, mayor es la preocupación por asuntos medulares y menos por asuntos periféricos. Sostienen que a los maestros nuevos les toma más tiempo legitimar un régimen de autoridad escolar y desarrollar un sentido de pertenencia al grupo de compañeros de trabajo o colegas.

MacMillan (1999) encontró que los años de experiencia tienen significación estadística negativa en la satisfacción laboral de los docentes. Los docentes con más años de experiencia experimentan menor satisfacción laboral. En profesiones fuera de la docencia, se ha encontrado que los años de experiencia se relacionan en forma positiva con la satisfacción laboral (Robbins, 1999).

Salazar Rodríguez (2001) encontró que la variable años de experiencia docente predice la satisfacción laboral en

docentes de sexo femenino en Belice.

*Tamaño de la escuela y número de alumnos atendidos en clases.* Según Ascher (1991), el agotamiento y los niveles de estrés son menores en aquellos docentes que trabajan con grupos pequeños. Su trabajo es más efectivo y se identifican mejor con la institución. Viera (1998) encontró que existe una relación significativa entre la satisfacción laboral y el tamaño de la escuela.

El estudio de Grajales Guerra y Salazar (2000) reveló que el tamaño de la escuela no tiene relación significativa con la satisfacción laboral de las docentes salvadoreñas de las escuelas públicas. Pero Salazar Rodríguez (2001) encontró en Belice que, aunque el número de alumnos atendidos en clases no predice la satisfacción laboral de las docentes, sí lo hace el tamaño de la escuela.

*Nivel de estudios.* El estudio realizado por Viera (1998) reportó que el nivel de estudios es un factor que predice la satisfacción laboral de los docentes. Grajales Guerra y Salazar (2000) encontraron una relación significativa entre el nivel de estudios y la satisfacción laboral de las docentes salvadoreñas del sector público. Salazar (2002) no encontró efectos significativos del nivel de estudios sobre la satisfacción laboral en docentes de sexo femenino en Belice.

*Estado civil.* Robbins (1999) menciona que las investigaciones indican de manera consistente que los empleados casados están más satisfechos con sus trabajos que los empleados solteros.

Salazar Rodríguez (2001) no encontró efectos significativos del estado civil sobre la satisfacción laboral en las docentes de Belice.

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

### *El problema*

La literatura revisada presenta varios factores que se relacionan con la satisfacción laboral. Considerando algunos de esos factores en este estudio se plantea el siguiente problema: ¿Qué factores internos, externos y demográficos predicen la satisfacción laboral de los docentes que laboran en los niveles básico y medio superior, en planteles escolares adventistas de México, en el año 2003?

La variable dependiente del estudio fue el nivel de satisfacción laboral. Las posibles variables predictoras analizadas fueron once, divididas en tres grupos:

1. *Factores internos*: conformado por las variables nivel de agrado hacia el trabajo docente, nivel de autoestima y grado de involucramiento en roles familiares y hogareños.

2. *Factores externos*: formado por las variables nivel de reconocimiento de logros, percepción del grado de equidad en el trato laboral, nivel de condiciones laborales y valoración de la supervisión docente.

3. *Factores demográficos*: se consideraron como posibles predictores la edad, los años de experiencia docente, el tamaño de la escuela y el número de alumnos atendidos en clases.

Adicionalmente se consideraron algunas variables demográficas que aportaron información valiosa respecto a la población en estudio, entre otras: nivel de enseñanza laboral, nivel de formación docente, ubicación de la escuela, género y estado civil.

### Método

El estudio fue de tipo exploratorio y descriptivo, ya que exploró un aspecto que no había sido estudiado con anterioridad y al mismo tiempo lo describió a partir de las características del hallazgo.

Fue correlacional porque midió el grado de relación y la manera como interactuaron algunas variables y los diferentes factores intrínsecos, extrínsecos y demográficos que resultaron ser predictores de la satisfacción laboral.

### *Población y muestra del estudio*

La población estuvo conformada por los docentes que laboran en los niveles básico y medio superior, en planteles escolares adventistas de México, en el año 2003.

Se levantó una muestra no probabilística entre los docentes que se encontraban realizando estudios durante el verano 2003, en la Universidad de Montemorelos, la Universidad de Navojoa y la Universidad Linda Vista. El estudio comprendió un total de 189 casos.

### *Instrumento*

El instrumento se elaboró originalmente en español para una investigación efectuada en el Salvador en la que participaron 476 educadoras (Grajales Guerra y Salazar, 2000). Posteriormente fue traducido al inglés por su autora y usado para la recolección de datos de otra investigación realizada con una muestra de 1,346 educadoras beliceñas (Salazar Rodríguez, 2001). Dado que el instrumento fue diseñado originalmente para ser aplicado a docentes de sexo femenino de habla inglesa, se tradujo al español y se realizaron algunas adecuaciones en aquellos ítems que lo requirieron para que cumpliera con los propósitos de la investigación y fuera aplicable a docentes de ambos sexos.

El instrumento consta de cuatro partes. La parte I corresponde a la variable satisfacción laboral, comprende 14 reactivos tipo Likert con siete alternativas de respuesta que van desde totalmente

insatisfecho hasta totalmente satisfecho. La parte II esta constituida por 67 reactivos usando el modelo Likert bajo una escala de cinco alternativas de opinión. Los ítemes contienen declaraciones relacionadas con los factores internos y externos, posibles predictores de la satisfacción laboral. La parte III pretende obtener información adicional respecto a las razones que causan la satisfacción o insatisfacción laboral y alternativas para mejorar. Contiene una pregunta dicotómica: ¿Está usted totalmente satisfecho(a) con su trabajo como docente? y un reactivo que solicita que indiquen las razones de la respuesta anterior y finalmente, la pregunta: ¿Qué recomendaría usted para mejorar la satisfacción laboral de los docentes en su centro de trabajo?

La parte IV comprende las variables demográficas con el objetivo de generar datos específicos con respecto al grupo de estudio.

La confiabilidad se comprobó mediante un análisis a posteriori, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de .9407 para todo el instrumento. También se determinó que el coeficiente de división por la mitad (Guttman) fue de .8824.

Se obtuvieron los siguientes coeficientes de confiabilidad para cada variable: nivel de satisfacción laboral: .8993, nivel de agrado hacia el trabajo docente: .6585, nivel de autoestima: .7025, grado de involucramiento en roles familiares y hogareños: .3544, nivel de reconocimiento de logros: .5532, percepción del grado de equidad en el trato laboral: .2925, nivel de condiciones laborales: .8186 y valoración de la supervisión docente: .8730.

#### *Procedimientos*

Los datos fueron sometidos a diver-

sas pruebas estadísticas, tales como regresión lineal múltiple, anova factorial de varianza simple y prueba *t*. A continuación se enuncian las hipótesis nulas del estudio y se presentan los resultados obtenidos para cada una de ellas.

### Resultados

#### *Descripción de la muestra*

La Tabla 1 presenta una descripción de las características demográficas de los 189 casos de la muestra del estudio. El 55% pertenecen al sexo femenino; respecto al estado civil, el 56% manifestó estar casado. La edad de los docentes oscila entre los 18 y 51 años, con una media de 30 años. Al realizar un análisis por rangos de edad se encontró que el 35.2% de los docentes tienen entre 18 y 25 años, el 38.5% tienen entre 26 y 35 años, el 23.6% tienen entre 36 y 45 años y el 2.7% tienen entre 46 y 51 años; se puede observar que un 73.7% de los docentes tienen menos de 36 años.

Los años de experiencia docente varían entre 1 y 30 con un promedio de 7; análisis más detallados indican que un 75% tiene de 1-10 años, un 20% tiene de 11-20 años y un 5% de 21-30. Es notable que la gran mayoría de los docentes tienen poca experiencia en la docencia.

Con relación a la preparación académica un 8% tiene estudios de preparatoria, un 80% a nivel licenciatura y solamente un 12% a nivel de maestría.

La distribución respecto al nivel en el que se encuentran laborando quedó de la siguiente manera: 4% en nivel preescolar, 51% en primaria, 26% en secundaria y un 19% en preparatoria. El 83% de las escuelas en que laboran los docentes se encuentran localizadas en zona urbana y el 17% en zona rural.

En cuanto a la distribución según el territorio de la iglesia para el cual trabajan,

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

Tabla 1

*Características demográficas de la muestra del estudio*

Características	Categorías	n	Porcentaje
Género	Femenino	101	55
Masculino		84	45
Estado civil	Soltero	80	44
	Casado	104	56
Edad	18-25 años	64	35.2
	26-35 años	70	38.5
	36-45 años	43	23.6
	46-51 años	5	2.7
Años de experiencia docente	1-10 años	138	75
	11-20 años	37	20
	21-30 años	10	5
Preparación académica	Preparatoria	15	8
	Licenciatura	147	80
	Maestría	22	12
Nivel laboral	Pre-escolar	8	4
	Primaria	95	51
	Secundaria	48	26
	Preparatoria	34	19
Tipo de escuela	Urbana	151	83
	Rural	31	17
Territorio eclesiástico en el que laboran	UMN	68	37
	UIO	60	32
	UMS	57	31

se encontró que un 37% pertenece a la Unión Mexicana del Norte (UMN), un 32% a la Unión Interoceánica (UIO) y un 31% a la Unión Mexicana del Sur (UMS).

### *Factores internos*

El estudio procuró determinar primeramente si los factores internos —nivel de agrado hacia el trabajo docente, autoestima y grado de involucramiento en roles familiares y hogareños— son predictores de la satisfacción laboral de los docentes que laboran en los niveles básico y medio superior, en los planteles escolares adventistas de México en el año 2003.

Los resultados de la prueba de regresión lineal múltiple muestran que entraron en la ecuación las variables (a)

nivel de agrado hacia el trabajo docente ( $\beta = .228$ ) y (b) grado de involucramiento en roles familiares y hogareños ( $\beta = .235$ ). El valor del coeficiente de determinación  $R^2$  para ambas variables predictoras fue de .140. Se concluye que las variables nivel de agrado hacia el trabajo docente y grado de involucramiento en roles familiares y hogareños son predictoras de la satisfacción laboral de los docentes ( $F_{(2,186)} = 15.188, p = .000$ ).

### *Factores externos*

Se analizaron los valores predictores de las variables (a) nivel de reconocimiento de logros, (b) percepción del grado de equidad en el trato laboral, (c) nivel de condiciones laborales y (d) valoración de la supervisión docente.

Se observó que entraron en la ecuación de regresión las tres últimas: percepción del grado de equidad en el trato laboral ( $\beta = .172$ ) nivel de condiciones laborales ( $\beta = .459$ ) y valoración de la supervisión docente ( $\beta = .238$ ). El valor del coeficiente de correlación múltiple  $R^2$  fue de .588. La variable nivel de reconocimiento de logros no fue reconocida en el modelo predictor de satisfacción laboral. Se concluye que las variables percepción del grado de equidad en el trato laboral, nivel de condiciones laborales y valoración de la supervisión docente son predictoras de la satisfacción laboral de los docentes ( $F_{(3,185)} = 88.189$ ;  $p = .000$ ).

#### *Factores demográficos*

*Edad, experiencia docente, tamaño de la escuela y tamaño de la clase.* En primer término, se analizaron los efectos de las variables edad, años de experiencia docente, tamaño de la escuela y cantidad de alumnos atendidos en la sala de clases. Los resultados de la prueba de regresión lineal múltiple indicaron que únicamente la variable experiencia docente ( $\beta = .172$ ) resultó significativamente predictoras de la satisfacción laboral de los docentes ( $F_{(1,155)} = 4.700$ ;  $p = .032$ ). El valor del coeficiente de correlación múltiple  $R^2$  fue de .029. El modelo excluyó las variables (a) edad, (b) tamaño de la escuela y (c) cantidad de alumnos atendidos en clases como predictoras de la satisfacción laboral.

*Nivel de enseñanza, nivel de formación docente y ubicación de la escuela.* En un siguiente análisis, se estudiaron los efectos de las variables (a) nivel de enseñanza, (b) nivel de formación docente y (c) ubicación de la escuela, sobre el nivel de satisfacción laboral de los

docentes de la muestra. Un análisis de varianza factorial no mostró efectos significativos simples ni combinados por parte de las variables independientes ((a)  $F = .438$ ,  $p = .726$ ; (b)  $F = .000$ ,  $p = 1.000$  y (c)  $F = .418$ ,  $p = .519$ ).

Se realizó una prueba *post hoc* *S-N-K* para grupos homogéneos de la variable nivel de formación docente donde se observa una pequeña diferencia en satisfacción laboral entre los docentes que tienen estudios de maestría ( $0 = 5.0635$ ), respecto a los que tienen estudios de licenciatura ( $0 = 4.5798$ ) y quienes tienen solo preparatoria ( $0 = 4.8072$ ); la diferencia observada no alcanza a ser significativa ya que  $p > .05$ .

*Distancia entre el hogar y el centro de trabajo.* También se trató de determinar si se observaba diferencia significativa de satisfacción laboral entre los docentes que viven cerca de la escuela donde trabajan y los que viven lejos de su centro de trabajo. Una prueba *t* para muestras independientes permitió observar que no hay diferencia significativa entre esos grupos ( $t = 1.118$ ,  $p = .365$ ).

*Región geográfica.* Los docentes del norte de México, que laboran en la UMN, mostraron una satisfacción significativamente mayor ( $\bar{x} = 5.025$ ) que los del sur, que laboran en la UMS ( $\bar{x} = 4.396$ ), y los del centro, que laboran en la UIO ( $\bar{x} = 4.500$ ) ( $F_{(2,184)} = 6.391$ ,  $p = .002$ ).

*Género y estado civil.* Un análisis factorial de variancia mostró que no existen efectos significativos simples ni combinados del género y del estado civil sobre la satisfacción laboral de la muestra ( $F_{(3,184)} = .672$ ,  $p = .570$ ).

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

### *Observaciones adicionales*

Para determinar las opiniones favorables o desfavorables de los docentes sobre varios aspectos relacionados con su trabajo se utilizaron la prueba no paramétrica binomial y estadísticas descriptivas.

*Nivel de satisfacción laboral.* En la Tabla 2 se presentan diversos resultados para la variable satisfacción laboral. Los porcentajes favorables más altos se obtuvieron en los aspectos relacionados con la autonomía para desempeñar su labor como docente (85.1%), las normas vigentes en sus relaciones con sus amigos (80.3%), las relaciones establecidas con sus compañeros de trabajo (74.6%), las relaciones con los superiores inmediatos (71.3%) y los valores que se practican dentro del grupo de trabajo (70.3%).

La opinión más desfavorable de satisfacción se aprecia en aquellos rasgos que corresponden a las oportunidades para obtener préstamos (48.4%), el salario actual que el docente percibe (47.6%), los sistemas de promoción utilizados (44.3%) y las oportunidades de ascenso dentro del grupo de trabajo (37.5%). Las medias más bajas se observan en los aspectos que tienen que ver con las oportunidades de ascenso ( $\bar{x} = 3.80$ ), el salario ( $\bar{x} = 3.90$ ), las facilidades para obtener préstamos ( $\bar{x} = 4.13$ ) los sistemas de promoción ( $\bar{x} = 4.15$ ) y los procedimientos utilizados por la administración para motivar al personal docente ( $\bar{x} = 4.18$ ).

Se puede notar que la media general de la variable satisfacción laboral es de 4.6 en una escala de 1 a 7 puntos. El aspecto mejor calificado muestra una media de 5.51, mientras que la media del calificado con la menor puntuación es de 3.80.

*Nivel de agrado hacia el trabajo docente.* Los resultados estadísticos mostrados en la Tabla 3 revelan que los docentes manifiestan un alto nivel de agrado hacia el trabajo que desempeñan, especialmente hacia aquellos aspectos que tienen que ver con actividades de enseñanza y de interacción con sus estudiantes. Los aspectos que los motivan, agradan e interesan son aquellos relacionados con las actividades que realizan con sus alumnos, las cuales les permiten usar diversas habilidades y ser creativos.

El 22% de los docentes opina que existe carencia de libertad para la toma de decisiones, el 17% menciona que el trabajo docente les impide en algún grado desarrollar nuevos métodos, el 11% declara que percibe la enseñanza como actividades de rutina y el 10% manifiesta que el trabajo docente desalienta la originalidad.

*Nivel de autoestima.* En la Tabla 4 se pueden observar las opiniones expresadas por los educadores en cada uno de los reactivos de la variable nivel de autoestima. Se observa que los educadores tienen una muy buena opinión en todos los aspectos relacionados con la valía personal, el amor y aprecio por sí mismos. Manifiestan tener felicidad, seguridad, confianza y dominio propio.

Se observa que un 13% de los docentes opinó que trata de evadir sus problemas y un 30% manifestó su deseo de ser personas distintas.

*Grado en que el docente se involucra en roles familiares y hogareños.* Los resultados correspondientes a la variable grado en que el docente se involucra en roles familiares y hogareños se muestran en la Tabla 5. Se aprecia una opinión

DELGADO GONZÁLEZ

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

Tabla 3

*Percepción de las actividades docentes por parte de la muestra*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		p
		Opinión positiva	Opinión negativa	
T42. Disfruto de las actividades que realizo con mis alumnos.	187	100	0	.000
T27. Tengo mucho interés en que mis alumnos aprendan.	188	99	1	.000
T44. Las actividades que realizo como docente son muy interesantes.	181	98	2	.000
T1. La enseñanza me da la oportunidad de usar una variedad de habilidades.	188	97	3	.000
T14. Las actividades de enseñanza me motivan para ser creativo(a).	188	96	4	.000
T54. Pienso que el trabajo como docente desalienta la originalidad.	182	90	10	.000
T64. Siento que la labor docente consiste en actividades de rutina.	185	89	11	.000
T17. Siento que las actividades docentes me impiden desarrollar nuevos métodos.	189	83	17	.000
T56. En el trabajo como docente carezco de libertad para tomar mis propias decisiones.	188	78	22	.000

Tabla 4

*Percepción de aspectos relacionados con la autoestima por parte de la muestra*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		p
		Opinión positiva	Opinión negativa	
A31. Soy una persona feliz.	189	100	0	.000
A26. Tengo dominio de mí mismo(a).	188	99	1	.000
A32. Resuelvo mis problemas con facilidad.	188	99	1	.000
A8. Pienso que me estoy volviendo loco(a).	188	97	3	.000
A40. Me desprecio a mí mismo(a).	189	97	3	.000
A38. Estoy satisfecho(a) de lo que soy.	189	96	4	.000
A16. Cambio de opinión con facilidad.	188	96	4	.000
A59. Soy una persona detestable.	186	96	4	.000
A65. Pienso que no valgo nada.	186	96	4	.000
A2. Soy una persona calmada y/o tranquila.	187	95	5	.000
A15. Hago las cosas sin haberlas pensado bien.	189	95	5	.000
A18. Estoy satisfecho(a) con mi inteligencia.	187	94	6	.000
A19. Asumo responsabilidad por mis errores.	186	94	6	.000
A28. Evito el sentirme vencido(a) fácilmente.	185	94	6	.000
A41. Puedo cuidarme solo en cualquier situación.	186	91	9	.000
A63. Trato de evadir mis problemas.	187	87	13	.000
A43. Me gustaría ser una persona distinta.	184	70	30	.000

Tabla 5

*Percepción que tiene la muestra del grado de su involucramiento en roles familiares y hogareños*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		p
		Opinión positiva	Opinión negativa	
R33. A mi familia le agrada que trabaje como docente.	187	96	4	.000
R39. En mi casa recibo ayuda en los quehaceres domésticos.	188	86	14	.000
R36. Dispongo de tiempo suficiente para atender a mi familia.	189	76	24	.000
R55. Cuando me voy a trabajar a la escuela dejo los alimentos preparados para mi familia.	177	71	29	.000
R53. El salario que gano es suficiente para mantener a mi familia.	185	62	38	.002
R5. Cuando regreso a casa tengo que realizar algunas tareas domésticas.	188	33	67	.000

positiva bastante alta respecto al grado de aceptación por parte de la familia del trabajo que desempeñan los docentes y el apoyo que reciben en las labores domésticas.

El 24% opinó que no dispone de tiempo suficiente para atender a su familia y el 29% tiene que preparar los alimentos antes de ir a trabajar. Un 38% manifestó que el salario no le resulta suficiente para atender las necesidades de la familia. Este resultado afirma la opinión vertida respecto a salario en la variable nivel de satisfacción laboral. Un 67% señaló que al regresar de su trabajo tiene que realizar algunas tareas domésticas.

#### *Nivel de reconocimiento de logros*

Los resultados observados en la Tabla 6 muestran que los educadores reciben el aprecio y reconocimiento de parte de los alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y superiores. Los docentes opinan que rara vez han recibido reconocimiento público por su trabajo. Entre los datos descriptivos se observa que un 38.1% de los docentes nunca o rara vez han recibido felicitación por parte de sus supervisores inmediatos, un 61.9% opina que a veces,

casi siempre o siempre son ignorados por sus superiores cuando obtienen éxitos en su trabajo y un 57.5% manifiesta que nunca o rara vez han recibido reconocimiento público por su trabajo.

*Grado de equidad en el trato laboral.* En la Tabla 7 se puede apreciar que los educadores manifiestan en forma general opiniones bastante favorables respecto a los aspectos relacionados con la equidad en el trato laboral. Sin embargo, se observa que el 26% de los docentes opinó que las mujeres están expuestas a abusos de autoridad, el 30% expresó que las decisiones definitivas las toman los varones y el 36% señaló que hombres y mujeres no reciben el mismo salario en igual puesto de trabajo.

*Nivel de condiciones laborales.* En la Tabla 8 se pueden notar porcentajes de opiniones positivas altas hacia los siguientes aspectos: el ambiente de trabajo, los planes y programas de estudios, el mantenimiento de las instalaciones físicas, los alrededores de la escuela, la iluminación del salón de clases, la definición clara de los derechos y las obligaciones de los docentes.

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

Tabla 6

*Estadísticas descriptivas de la percepción docente del nivel de reconocimiento de sus logros*

Reactivos	n	Min.	Max.	Media	DE
L20. Mis alumnos me dan obsequios (tarjetas, dulces, flores, etc.).	183	1	5	3.78	1.07
L45. En mi escuela los padres de familia elogian a los docentes que desarrollan las habilidades de sus hijos.	188	1	5	3.58	1.19
L24. Mi supervisor inmediato elogia la buena enseñanza.	188	1	5	3.39	1.27
L3. Mis compañeros me felicitan cuando organizo bien alguna actividad escolar.	189	1	5	3.29	1.18
L9. Mi supervisor inmediato me felicita cuando doy una buena lección.	189	1	5	2.84	1.21
L37. Mis superiores ignoran a los docentes que tienen éxito en su trabajo.	189	1	5	2.81	1.21
L10. He recibido reconocimiento público por mi labor docente (trofeos, pergaminos, certificados, menciones honoríficas, etc.)	188	5	2.22	1.25	

Tabla 7

*Percepción que tiene la muestra del grado de equidad en el trato laboral*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		
		Opinión positiva	Opinión negativa	p
E66. En mi escuela hombres y mujeres tenemos la misma autonomía para trabajar.	188	90	10	.000
E51. En mi escuela nuestros superiores tratan igual a hombres que a mujeres.	189	86	14	.000
E67. En mi escuela tanto hombres como mujeres gozamos de las mismas oportunidades de asistir a cursos de desarrollo profesional.	189	84	16	.000
E48. En mi escuela hombres y mujeres disfrutamos de las mismas condiciones de trabajo.	189	83	17	.000
E29. Las mujeres están expuestas a abusos de autoridad en mi escuela.	187	74	26	.000
E58. En mi escuela las decisiones definitivas las toman los varones.	185	70	30	.000
E13. Recibo igual salario que mis compañeros y compañeras en el mismo puesto de trabajo.	188	64	36	.000

Tabla 8

*Percepción que tiene la muestra del nivel de sus condiciones laborales*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		
		Opinión positiva	Opinión negativa	p
C25. En mi escuela el ambiente de trabajo es frustrante.	189	84	16	.000
C22. Los planes y programas de estudio están claramente definidos por la administración de la escuela.	187	82	18	.000
C7. En mi escuela se da mantenimiento a las instalaciones físicas.	188	82	18	.000
C34. Los alrededores de mi escuela son desagradables.	187	81	19	.000
C52. Dispongo de un salón de clases iluminado adecuadamente.	189	80	20	.000
C50. La administración de mi escuela define con claridad los derechos y obligaciones de su personal docente.	188	78	22	.000
C35. Las instalaciones físicas de mi escuela son cómodas para trabajar.	187	71	29	.000
C62. La administración de mi escuela efectúa evaluaciones justas de sus trabajadores.	187	70	30	.000
C12. Dispongo de materiales educativos adecuados para enseñar a mis alumnos.	187	67	33	.000
C47. La administración de mi escuela comunica claramente sus políticas administrativas.	189	62	38	.000

Se observa que el 29% de los docentes opinó que las instalaciones de sus escuelas no son confortables para trabajar, el 30% de los docentes señaló que la administración de su escuela no realiza evaluaciones justas, el 33% dijo que no dispone de materiales educativos adecuados para enseñar a sus alumnos y un 38% argumentó que la administración de su escuela no comunica claramente las políticas administrativas.

*Nivel de valoración de la supervisión docente.* En la Tabla 9 se observan porcentajes significativos de opinión positiva para los siguientes aspectos de la supervisión docente: la persona que supervisa, las instrucciones recibidas de los supervisores, la atención recibida de los supervisores, la equidad al realizar la supervisión, la aceptación de sugerencias por los supervisores y el apoyo que otorgan los supervisores a los docentes.

Tabla 9  
*Nivel de valoración de la supervisión docente por parte de la muestra*

Reactivos	n	Porcentaje de docentes		p
		Opinión positiva	Opinión negativa	
S61. Mi supervisor inmediato me hace sentir incómodo(a).	187	89	11	.000
S23. Recibo instrucciones sin sentido de parte de mi supervisor inmediato.	188	88	12	.000
S57. Mi supervisor inmediato me atiende cuando necesito ayuda.	188	84	16	.000
S21. Mi supervisor inmediato practica el favoritismo.	188	79	21	.000
S49. Mi supervisor inmediato acepta sugerencias.	188	77	23	.000
S6. Mi supervisor inmediato me apoya.	187	77	23	.000
S11. Mi supervisor inmediato trata a todos por igual.	189	74	26	.000
S60. Mi supervisor inmediato me da sugerencias para mejorar mi trabajo docente.	187	65	35	.000
S4. Mi supervisor inmediato me explica qué es lo que se espera de mí.	188	63	37	.000
S46. Mi supervisor inmediato pone a disposición el material que necesito para hacer lo mejor que puedo.	189	62	38	.001
S30. Mi supervisor inmediato me brinda asistencia para mejorar la instrucción.	186	56	44	.092

Un 35% de los docentes señaló que no reciben sugerencias para mejorar su trabajo, un 37% indicó que no reciben explicación sobre las expectativas de desempeño de parte del supervisor, un 38% opinó que no reciben materiales para el desempeño de su trabajo y un 44% declaró que no recibe asistencia del supervisor para mejorar la instrucción que brinda en la escuela.

pidió a los docentes que respondieran si estaban totalmente satisfechos con su trabajo y que indicaran algunas razones de su respuesta. El análisis de la información obtenida revela que de los 189 docentes, 139 (73%) contestaron que estaban totalmente satisfechos con su trabajo, 47 (25%) expresaron que no lo estaban y 3 (2%) no respondieron la pregunta.

*Resultados adicionales*

En la parte III del cuestionario se les

Las razones por las cuales los docentes se sienten satisfechos en su trabajo se clasificaron en cinco categorías: (a)

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

amor al trabajo docente (59.8%), (b) reforzamiento de sentimientos y expectativas personales (24.4%), (c) desarrollo profesional (6.3%), (d) ambiente laboral (6.3%) y (e) recompensas y logros (3.1%).

De igual manera, las razones expresadas por los docentes para no sentirse totalmente satisfechos se agruparon en seis áreas: (a) condiciones laborales (63.4%), (b) falta de reconocimiento de logros (17.1%), (c) frustración laboral (12.2%), (d) falta de cooperación de padres de familia (2.4%), (d) indisciplina en clases (2.4%) y (e) estrés y agotamiento (2.4%).

Se les pidió a los docentes que hicieran recomendaciones para mejorar la satisfacción laboral en sus centros de trabajo. De los 189 docentes encuestados, 166 (88%) hicieron recomendaciones. Éstas se clasificaron en seis aspectos con los siguientes porcentajes de opinión: (a) mejorar el trato laboral de los administradores (33%), (b) mejorar salarios (24%), (c) reconocer logros personales (19%), (d) mayor capacitación al personal (15%), (e) mejorar condiciones físicas de las escuelas (8%) y (f) cooperación de los padres de familia (1%).

### Discusión

La satisfacción laboral ha sido estudiada a partir de diversos enfoques y marcos teóricos por los especialistas del comportamiento de las organizaciones. Se han tratado de identificar los factores que se relacionan positivamente con ella, con la finalidad de incrementarla. En esta investigación se estudiaron diversas variables —intrínsecas, extrínsecas y demográficas— para determinar los factores predictores de la satisfacción laboral de los docentes.

### *Satisfacción laboral*

Se abordó la satisfacción laboral bajo el concepto usado por Robbins (1999): "La actitud general de un individuo hacia su empleo" (p. 142). Las medias más altas en satisfacción laboral se encontraron en lo relacionado al aprecio de la autonomía en el centro de trabajo, las relaciones entre compañeros y los valores que se practican en la institución, lo cual concuerda con Gordon (1997), quien expresa que cuando un trabajo sirve para realizar o facilitar la consecución de los valores y los objetivos de la persona, éste produce satisfacción, mientras cuando el trabajo entorpece su logro se presenta insatisfacción laboral.

Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998) y Salazar (2002) señalan que los docentes, ante la insatisfacción laboral, recomiendan mejoras. Éstos hicieron una serie de importantes recomendaciones, agrupadas en seis aspectos que requieren atención con el propósito de mejorar la satisfacción laboral en sus centros de trabajo.

Los resultados de esta investigación coinciden con una de las conclusiones de la teoría de Holland, la cual señala que si existe una buena conexión entre la personalidad y la ocupación, la persona experimentará una mayor satisfacción laboral (Robbins, 1999). Los docentes que opinaron estar totalmente satisfechos con su trabajo (73%) lo encuentran congruente con su vocación al expresar que lo hacen por amor al trabajo (59.8%) y por reforzamiento de sentimientos y expectativas personales (24.4%). Estos hallazgos concuerdan con el estudio de Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998) donde se muestra que, a pesar de revelar algunas áreas de insatisfacción, un elevado porcentaje de maestros se

reconoció satisfecho con su trabajo.

Aunque no existe una diferencia estadísticamente significativa, los docentes que laboran a nivel preescolar se muestran ligeramente más satisfechos que los que trabajan en los niveles de educación primaria, secundaria y preparatoria. Este último resultado coincide con lo reportado por Salazar Rodríguez (2001).

En forma general los resultados obtenidos en esta investigación respecto a la satisfacción laboral concuerdan con los presentados por Martínez Sánchez y Ulizarna García (1998), Grajales Guerra y Salazar (2000) y Salazar Rodríguez (2001), al encontrar que los porcentajes y medias más altos de satisfacción se encuentran en aquellos aspectos relacionados con la autonomía, las relaciones interpersonales, los valores dentro del grupo de trabajo, el estatus del docente en la sociedad y las normas establecidas por la administración. También hay concordancia en los aspectos de menor satisfacción: las oportunidades de ascenso, el salario, las facilidades para obtener préstamos y los sistemas utilizados para promover al personal. Los aspectos más sentidos de insatisfacción entre los docentes representan áreas de oportunidad para los administradores. Chiavenato (2003) expresa que la insatisfacción laboral es función del ambiente de trabajo, del salario, de los beneficios recibidos, de la supervisión, de los compañeros y del contexto general que rodea el cargo desempeñado en la institución.

En conclusión, los docentes se sienten satisfechos con su trabajo debido a que tienen amor hacia la profesión y al trabajo que realizan, el trabajo suple sus expectativas personales, gozan de autonomía para laborar, observan buenas relaciones con sus colegas de trabajo y

se practican valores morales dentro de las instituciones.

Las áreas susceptibles de ser mejoradas se encuentran bajo los siguientes aspectos: las oportunidades de ascenso, los salarios, las facilidades para obtener préstamos, los sistemas de promoción, la participación en la toma de decisiones administrativas y los sistemas de motivación usados por los administradores.

La gran mayoría de los docentes muestra un perfil positivo de satisfacción laboral; sin embargo, una cuarta parte manifiesta no estar totalmente satisfechos con su trabajo. Los docentes esperan un buen trato laboral de parte de sus administradores, mejores salarios y mayores oportunidades de desarrollo profesional como medios para sentirse más satisfechos.

#### *Nivel de agrado hacia el trabajo docente*

Los resultados correspondientes al factor predictor nivel de agrado hacia el trabajo docente muestran opiniones positivas de los docentes hacia los aspectos que se relacionan estrechamente con las actividades de enseñanza y de interacción con los estudiantes, lo que les permite usar diversas habilidades y ser creativos.

El 100% de los docentes opina que disfrutan de las actividades que realizan con los alumnos, el 99% manifiesta interés en que sus alumnos aprendan y el 98% expresa que las actividades que realizan como docentes son bastante interesantes. Los resultados concuerdan con lo expresado por Robbins (1999), quien señala que las personas tienden a preferir trabajos que les den la oportunidad de usar sus habilidades en la ejecución de diversos tipos de tareas, les ofrezcan libertad, les presenten algo de

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

desafío personal y reciban retroalimentación de cómo se están desempeñando. Estas características hacen que el trabajo tenga significado para la persona, lo perciba como suyo y muestre actitudes positivas.

Un 22% de los docentes considera que no tienen libertad para tomar sus propias decisiones. Lo anterior está en contraposición con lo expresado por Chiavenato (2003), quien afirma que cuando los trabajadores gozan de autonomía en la realización de sus trabajos tienden a percibir el trabajo como "suyo" y este hecho los lleva a sentir una mayor satisfacción laboral.

Los hallazgos de este estudio, respecto de la percepción del trabajo docente, concuerdan con los resultados de las investigaciones de Grajales Guerra y Salazar (2000), Salazar Rodríguez (2001) y Tack y Patitu (1992), quienes encontraron que el trabajo en sí mismo es un factor que se relaciona positivamente con la satisfacción laboral de los docentes.

En suma, el nivel de agrado hacia el trabajo docente es un factor interno predictor de la satisfacción laboral de los docentes de la muestra. Les agrada su trabajo debido a la interacción que sostienen con sus alumnos en el desarrollo de las múltiples actividades de clases.

Los aspectos a mejorar se observan en relación con la participación de los docentes en la toma de decisiones y con el desarrollo e implementación de nuevas metodologías que hagan que su trabajo sea menos rutinario y más creativo.

### *Autoestima*

Los resultados obtenidos muestran que la autoestima no es un factor predictor de la satisfacción laboral de los docentes de la muestra. Sin embargo, es

importante considerarla, ya que es la forma como nos percibimos a nosotros mismos respecto a eficacia, respeto, confianza, valía y responsabilidad.

Los resultados de la prueba binomial manifiestan que los educadores tienen una opinión muy buena en todos los aspectos relacionados con la valía personal, el amor y el aprecio por sí mismos. En forma general opinan ser felices, sentir seguridad, tener confianza y dominio propio. Todos estos rasgos positivos de personalidad son importantes en el desempeño de la función docente. Según afirma Branden (1999), una persona con autoestima alta y respeto de sí misma está mejor capacitada para enfrentar las situaciones adversas de la vida y para mostrar respeto y consideración hacia los demás, aspecto imprescindible en el trabajo docente, dadas las relaciones que se establecen con los alumnos, compañeros de trabajo, administradores, autoridades educativas y sociedad en general.

Los resultados de esta investigación no concuerdan con lo expresado por Robbins (1999), quien argumenta que se ha descubierto que la autoestima está relacionada con la satisfacción laboral, ya que se encontró que la autoestima no es un factor predictor de la satisfacción laboral de los docentes que participaron en el estudio aquí reportado.

Los aspectos por mejorar están relacionados especialmente con la forma de enfrentar los problemas o conflictos de la vida y el mejoramiento del carácter.

Los hallazgos de esta investigación relacionados con la autoestima coinciden con los de la investigación de Grajales Guerra y Salazar (2000) realizada con docentes de sexo femenino salvadoreñas y con los de Salazar Rodríguez (2001) efectuada en docentes beliceñas. Ambos estudios corroboran que el nivel de

autoestima no es un factor que predice la satisfacción laboral.

En síntesis, la autoestima no es un factor predictor de la satisfacción laboral de los docentes de la muestra. Su perfil de autoestima es bastante positivo, prácticamente en todos los aspectos. La totalidad de los docentes manifiesta ser personas felices.

Algunos aspectos susceptibles de ser mejorados se relacionan con la forma de afrontar y resolver los problemas y con el desarrollo de las capacidades mentales.

Predomina un deseo de ser personas distintas, lo cual puede indicar una lucha por el desarrollo de un buen carácter.

#### *Roles familiares y hogareños*

Los datos en relación con el factor predictor involucramiento en roles familiares y hogareños muestran que los docentes no se sienten satisfechos con su trabajo por la falta de tiempo para atender a su familia, el salario insuficiente para suplir las necesidades de la familia y porque antes y después de las labores docentes tiene que realizar tareas domésticas en sus hogares.

Imel (2002) señala que, cuando el centro de trabajo colabora con el empleado proporcionando la libertad, la flexibilidad, la autonomía, los desafíos, una atmósfera social segura y la oportunidad de hacer contribuciones personalmente significativas, puede lograrse una mayor satisfacción laboral y la felicidad de carrera. Cuando los trabajadores sienten agotamiento laboral y no tienen tiempo para atender a sus familias, revierten sus sentimientos negativos en el centro de trabajo muchas de las veces reduciendo su desempeño profesional.

Los hallazgos de este estudio con-

cuerdan con los resultados por Evan y Honeyman (1999), Tack y Patitu (1992) y Salazar Rodríguez (2001), quienes encontraron que las demandas de las responsabilidades familiares y hogareñas afectan de manera significativa la satisfacción laboral. Salazar Rodríguez (2001) encontró que el involucrarse en roles familiares y hogareños es un predictor de la satisfacción laboral, lo cual concuerda con los resultados de la presente investigación.

Como puede observarse, el involucrarse en roles familiares y hogareños es un factor interno predictor de la satisfacción laboral de los docentes de la muestra. Sus familiares ven con agrado el trabajo que realizan y reciben apoyo en las diversas tareas domésticas.

Algunas de las razones para no sentirse satisfechos con su trabajo se relacionan con la falta de tiempo para atender a sus familias, con el hecho de que cuando regresan a casa tienen que realizar bastantes labores domésticas y con el salario que les resulta insuficiente para atender las necesidades de la familia.

#### *Nivel de reconocimiento de logros*

La variable nivel de reconocimiento de logros no es un factor predictor de la satisfacción laboral de los docentes participantes en el estudio. Las medias de opinión más altas se observan en aquellos aspectos relacionados con el reconocimiento recibido por parte de los alumnos, los padres de familia y los compañeros de trabajo.

Las medias más bajas se presentaron en los ítemes referidos al reconocimiento por parte de los superiores hacia los docentes que obtienen algún éxito y el reconocimiento público de logros. El 57.5% manifestó que nunca o rara vez han recibido reconocimiento público de

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

parte de sus superiores. Lo antes expuesto no está acorde con el argumento de Davis y Newstrom (2003), quienes afirman que las personas siempre buscan el reconocimiento y la aceptación de los demás en sus interacciones, lo cual contribuye a su satisfacción laboral.

Branden (1999) argumenta que cuando se reconoce el talento, los logros personales y las contribuciones de las personas, se estimula la autoestima y la satisfacción laboral, ya que la recepción de un reconocimiento proporciona un sentido de valor, de importancia e identificación con la empresa que impulsa a los trabajadores a mejorar su actitud y desempeño.

Los resultados de este estudio respecto al nivel de reconocimiento de logros como predictor de la satisfacción laboral, no concuerdan con los de Salazar Rodríguez (2001), quien encontró tal relación entre las docentes beliceñas.

En conclusión, el factor externo nivel de reconocimiento de logros no es un predictor de la satisfacción laboral de los docentes encuestados. Es generalizada la opinión positiva respecto a que reciben reconocimiento de parte de los alumnos, padres de familia y colegas por el trabajo que desempeñan.

Más de la mitad de los docentes mencionaron que nunca han recibido reconocimiento público de parte de sus superiores por su labor docente.

Aunque no sea el reconocimiento de logros un factor predictor de la satisfacción laboral de los docentes, se considera como uno de los aspectos que debe ser mejorado por parte de los administradores y supervisores.

### *Percepción del grado de equidad en el trato laboral*

Los docentes manifiestan en forma

general opiniones favorables respecto a los aspectos relacionados con la autonomía para trabajar, el trato equitativo por parte de los superiores, las oportunidades para asistir a cursos de desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

Davis y Newstrom (2003) sostienen que en la actualidad los trabajadores están interesados en algo más que la satisfacción de sus necesidades; también desean que el sistema de retribución sea justo. La cuestión de la equidad se aplica a los diversos tipos de recompensas y tratos, en lo económico, social o psicológico.

Se observa que el 26% de los docentes opinó que las mujeres están expuestas a abusos de autoridad, el 30% expresó que las decisiones definitivas las toman los varones y el 36% señaló que hombres y mujeres no reciben el mismo salario en igual puesto de trabajo. Este hallazgo concuerda con el de Salazar Rodríguez (2001), en cuanto a que estos aspectos fueron señalados en el mismo orden por las educadoras beliceñas. Concuerda también en que la percepción del grado de equidad tiene efectos significativos sobre la satisfacción laboral de los docentes y resultó ser un factor predictor de la satisfacción laboral.

Este estudio reveló que la percepción del grado de equidad en el trato laboral es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de los docentes.

Los docentes dieron una opinión medianamente favorable en los aspectos relacionados con la autonomía para trabajar, el trato igualitario, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

Algunos docentes mencionaron que las mujeres están expuestas a abusos de autoridad en sus escuelas y que tienen menos participación que los varones en

la toma de decisiones. También es particularmente notable que los hombres y mujeres no gozan del mismo salario en el mismo puesto de trabajo.

#### *Nivel de condiciones laborales*

En relación al factor predictor nivel de condiciones laborales, Davis y Newstrom (2003) resaltan que las instituciones deben preocuparse por generar ambientes y condiciones laborales en las cuales las necesidades de existencia, de relación y de crecimiento de sus empleados puedan ser satisfechas de manera efectiva. Las necesidades de existencia se satisfacen con el sueldo, las condiciones físicas del lugar de trabajo, la seguridad en el puesto y las prestaciones. Las necesidades de relación, al sentirse atendidos y aceptados por los administradores y los compañeros de trabajo, tanto dentro del ambiente de trabajo como fuera. Las necesidades de crecimiento se satisfacen al desarrollar la autoestima y la realización personal. Argumentan que cuando estas necesidades no son atendidas en forma efectiva tienden a aumentar las tasas de rotación, el ausentismo y los conflictos internos, que reflejan insatisfacción laboral.

En el presente estudio, se observaron porcentajes altos de opiniones positivas hacia los siguientes aspectos: el ambiente de trabajo, los planes y programas de estudios, los alrededores de la escuela y la iluminación del salón de clases.

Se encontraron las siguientes opiniones negativas que resultan preocupantes: el 29% de los docentes opinó que las instalaciones de sus escuelas no son confortables para trabajar, el 30% de los docentes señaló que la administración de su escuela no realiza evaluaciones justas, el 33% dijo que no dispone de materiales educativos adecuados para enseñar a sus

alumnos y un 38% argumentó que la administración de su escuela no comunica claramente las políticas administrativas.

Los hallazgos anteriormente señalados son contrastantes con el argumento de Ascher (1991), quien sostiene que las buenas condiciones laborales están asociadas con una mayor productividad en el trabajo, debido a que el personal docente realiza su mejor esfuerzo, mantiene una moral alta e incrementa su eficiencia en la clase.

Los resultados de este estudio concuerdan con los de Salazar Rodríguez (2001), en cuanto a haber encontrado que el factor nivel de condiciones laborales es un predictor de la satisfacción laboral de los docentes.

Los docentes opinaron favorablemente en cuanto a aspectos relacionados con el ambiente de trabajo, la definición y estructura de los planes de estudio y el mantenimiento de los edificios. Es necesario mejorar los alrededores de las escuelas, la iluminación de los salones y la definición de los derechos y obligaciones de los empleados.

Entre los aspectos que contribuyen a la insatisfacción laboral de los docentes se encuentran: edificios poco confortables para trabajar, los procesos de evaluación que son percibidos como injustos, no disponer de materiales y auxiliares didácticos para la enseñanza y que las administraciones no comunican en forma clara y detallada las políticas administrativas.

Las respuestas a la sección tres del cuestionario revelaron que más de la mitad de los docentes no están satisfechos debido a las condiciones laborales que imperan en sus centros de trabajo y recomendaron como medidas que se deben adoptar para mejorar la satisfacción laboral: mejorar el trato de los

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

administradores hacia los docentes, mejorar los salarios y reconocer los logros de los docentes.

### *Nivel de valoración de la supervisión docente*

En cuanto al factor predictor nivel de valoración de la supervisión docente, los educadores encuestados vertieron opiniones favorables en relación a los siguientes aspectos de la supervisión docente: la persona que supervisa, las instrucciones recibidas de los supervisores, la atención recibida de los supervisores, la equidad al realizar la supervisión, la aceptación de sugerencias por los supervisores y el apoyo que otorgan los supervisores a los docentes.

Los aspectos negativos se manifiestan en los siguientes porcentajes de opinión: un 35% de los docentes señaló que no reciben sugerencias para mejorar su trabajo, un 37% indicó que no reciben explicación sobre las expectativas de desempeño de parte del supervisor, un 38% opinó que no reciben materiales para el desempeño de su trabajo y un 44% declaró que no recibe asistencia del supervisor para mejorar la instrucción que brinda en la escuela.

Inversamente, cabe señalar lo expresado por Evan y Honeyman (1999), quienes reportan que los trabajadores con mayor satisfacción laboral son aquellos que se sienten apoyados en alto grado por los supervisores en sus centros de trabajo.

Los hallazgos de este estudio concuerdan con los de otros investigadores (Davis y Newstrom, 2003; Grajales Guerra y Salazar, 2000; Hesselbein, Goldsmith y Beckhard, 1998; Robbins, 1999; Tack y Patitu, 1992), que afirman que la valoración de la supervisión es un factor que afecta la satisfacción laboral de los

trabajadores. También concuerda con el resultado de la investigación de Salazar (2001), quien encontró que el nivel de valoración de la supervisión docente es un factor que predice la satisfacción laboral de las docentes beliceñas.

En suma, la valoración de la supervisión docente es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de los docentes. Éstos opinaron positivamente acerca de algunos aspectos relacionados con la supervisión, tales como la persona responsable de la supervisión, las instrucciones, la atención de los supervisores y la aceptación de sugerencias.

Los aspectos a mejorar en el área de supervisión son aquellos relacionados con brindar sugerencias y asesorías a los docentes para mejorar su desempeño laboral, proporcionarles instrucciones claras respecto a las expectativas de desempeño y proveerles de los materiales suficientes para el desempeño de su trabajo.

### *Edad*

Los resultados concuerdan con los hallazgos de otras investigaciones (Grajales Guerra y Salazar, 2000; Salazar Rodríguez, 2001; Viera, 1998) que encontraron que la edad no está relacionada significativamente con la satisfacción laboral de los docentes.

### *Años de experiencia docente*

Se encontró que la variable años de experiencia docente es predictora de la satisfacción laboral de los docentes. Este resultado concuerda con los hallazgos de Salazar Rodríguez (2001).

Los hallazgos del presente estudio se hallan en desacuerdo con los de Grajales Guerra y Salazar (2000) y Viera (1998), que no encontraron relación

significativa entre los años de experiencia docente y la satisfacción laboral.

#### *Tamaño de la escuela y número de alumnos*

Los resultados obtenidos revelan que el tamaño de la escuela no es una variable predictora de la satisfacción laboral de los docentes. Contrarios resultados hallaron Salazar Rodríguez (2001) y Viera (1998). No obstante, los hallazgos de este estudio concuerdan con los de Salazar Rodríguez (2001) en cuanto a que el número de alumnos atendidos en clases no es una variable predictora de la satisfacción laboral de los docentes.

#### *Nivel de estudios*

Aunque los resultados revelaron que el nivel de estudios del docente no tiene efectos significativos sobre la satisfacción laboral, el 15% de los docentes opinó que para mejorar las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral, se deben impulsar las oportunidades de preparación profesional.

Los docentes con estudios de posgrado se mostraron ligeramente más satisfechos que los docentes con estudios de nivel de pregrado o medio.

Los resultados concuerdan con los hallazgos de Salazar Rodríguez (2001) y son contrarios a los encontrados por Grajales Guerra y Salazar (2000) y Viera (1998), cuyas investigaciones encontraron que el nivel de estudios de los docentes está relacionado significativamente con la satisfacción laboral.

#### *Ubicación de la escuela*

Los resultados revelaron que no existen efectos significativos de la ubicación de la escuela sobre la satisfacción laboral, sea que la escuela este ubicada en el área urbana o rural.

#### *Cercanía al lugar de trabajo*

No se encontraron efectos significativos de la cercanía a la escuela sobre la satisfacción laboral. Este resultado no concuerda con los hallazgos de Salazar (2001), quien encontró efectos significativos del lugar de residencia sobre la satisfacción laboral.

#### *Género y estado civil*

Los resultados no revelan efectos significativos del género y del estado civil sobre la satisfacción laboral.

#### *Otros hallazgos*

El análisis de la información obtenida en la parte III del cuestionario revela que el 73% de los docentes opinó que estaban totalmente satisfechos con su trabajo, en tanto el 25% expresó que no lo estaban.

En cuanto a las razones por las cuales los docentes se sienten satisfechos en su trabajo, se destacan el amor al trabajo docente, el reforzamiento de sentimientos y expectativas personales y el desarrollo profesional que les proporciona.

Por otro lado, dentro de las razones expresadas por los docentes para no sentirse totalmente satisfechos, destacan las siguientes: condiciones laborales insatisfactorias, falta de reconocimiento de logros y frustración laboral.

De las recomendaciones vertidas por los docentes para mejorar la satisfacción laboral en sus centros de trabajo, resaltan las siguientes: mejorar el trato laboral de los administradores hacia los docentes, mejorar salarios, reconocer logros personales y proporcionar una mayor capacitación al personal.

En la parte IV del cuestionario se incluyó una pregunta con la finalidad de saber si los docentes se encuentran

## FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

laborando en el nivel y área de su preparación profesional. Los hallazgos respecto a esta información revelan que un 18% de los docentes se encuentra laborando en otro nivel o área diferente a su preparación.

### Referencias

- Araya Bishop, Edgar. (2000). Escala del grado de compromiso laboral de empleados universitarios adventistas. *Memorias del Centro de Investigaciones Educativas*, 2(1), 94-109.
- Ascher, Carol. (1991). Retaining good teachers in urban schools. *Report ERIC/CUE No. 77*. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education. ERIC document Reproduction Service ED341762.
- Barling, Julian, Kelloway, Kevin E. e Iverson, Roderick D. (2002). High-quality work, job satisfaction, and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology*, 88, 276-283.
- Branden, Nathaniel. (1999). *La autoestima en el trabajo: Cómo construyen empresas fuertes las personas que confían en sí mismas*. México: Paidós.
- Brekke, John S. y Bae, Sung-Woo. (2003). The measurement of self-esteem among Korean Americans a cross-ethnic study. *Educational Publishing Foundation*, 9, 16-33.
- Chiavenato, Idalberto. (2003). *Introducción a la teoría general de la administración* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Chruden, Herbert J. y Sherman, Arthur W. (2002). *Administración de personal* (24ª ed.). México: CECSA.
- Cohen, Arthur M. y Brawer, Florence B. (1988). Job satisfaction among community college faculty. *Educational Resources Information Center*. ERIC Digest. (ED296765)
- Daft, Richard L. (2000). *Teoría y diseño organizacional* (6ª ed.). México: Thomson.
- Davis, Keith y Newstrom, John W. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo* (11ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ellis, Thomas I. (1984). Motivating teachers for excellence. *ERIC Clearinghouse on Educational Management: Center for Advanced Technology in Education*. University of Oregon. (ERIC Digest, No. 6 ED259449).
- Evan, Gilbert y Honeyman, David. (1999). Climate and job satisfaction among community colleges. *Journal of Applied Research for the Florida Association of Community Colleges*. USA.
- Flaherty, John E. (2001). *Peter Drucker: La esencia de la administración moderna*. México: Prentice-Hall.
- Gawel, Joseph E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. The Catholic University of America, Washington, DC. ERIC/AE Digest. (ED421486).
- Godard, J. (2001). High performance and the transformation of work? The implications of alternative work practices for the experience and outcomes of work. *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 776-805.
- Gordon, Judith R. (1997). *Comportamiento organizacional* (5ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Grajales Guerra, Tevni y Salazar, Ana Lucrecia. (2000). La satisfacción laboral de la educadora salvadoreña del sector público. En Tevni Grajales Gerra (Ed.), *Memorias* (pp. 10-66). Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Herzberg, Frederick. (1980). *Una vez más: ¿Cómo motivar a los trabajadores?* Bilbao: Deusto.
- Hesselbein, Frances, Goldsmith, Marshall y Beckhard, Richard. (1998). *La organización del futuro*. Buenos Aires: Granica.
- Imel, Susan. (2002). Career development for meaningful life work. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment*. College of Education, The Ohio State University. (ED467240)
- INEGI. (2003a). *Estadísticas sociodemográficas sobre trabajo*. Recuperado el 5 de octubre de 2003, de [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro\\_trabajo.asp](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/sociodem/intro_trabajo.asp)
- INEGI. (2003b). *Matrícula escolar y su distribución porcentual en licenciatura universitaria y tecnológica por área de estudio y carrera según sexo, 2000*. Recuperado el 5 de octubre del 2003, de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/>
- Judge, Timothy A. y Bono, Joyce E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kacmar, K. Michele y Ferris, Gerald R. (1989). Theoretical and methodological considerations in the age-job satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 201-207.

- Koontz, Harold y Wehrich, Heinz. (2003). *Administración: una perspectiva global* (12ª ed.). México: McGraw-Hill.
- MacMillan, Robert B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Martínez Sánchez, Amparo y Ulizarna García, José Luis. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Oros, Laura Beatriz y Main, María Valeria. (2004). ESLA-educación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 4(1), 20-34.
- Robbins, Stephen P. (1999). *Comportamiento organizacional* (8ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Rogers, Stacy J. (1996). Mothers' work hours and marital quality: Variations by family structure and family size. *Journal of Marriage & the Family*, 58(3), 606-618.
- Salazar Rodríguez, Ana Lucrecia. (2001). *Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas al inicio del milenio*. Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos, México.
- Salazar, Ana Lucrecia. (2002). Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras en Belice. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 2(1), 23-59.
- Tack, Martha W. y Patitu, Carol L. (1992). Faculty job satisfaction: Women and minorities in peril. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*. School of Education at the George Washington University. ERIC Digest. (ED355859).
- Thompson, David P., McNamara, James F. y Hoyle, John R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: a synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.
- Truell, Allen D., Price Jr., William T. y Joyner, Randy L. (1998). Job satisfaction among community college occupational-technical faculty. *Community College Journal of Research & Practice*, 22(2), 111-122.
- Verdugo, Richard R., Greenberg, Nancy M., Henderson, Ronald D., Uribe, Oscar y Schneider, Jeffrey M. (1997). School governance regimes and teachers job satisfaction: Bureaucracy, legitimacy, and community. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 38-64.
- Viera, Sara. (1998). *Las expectativas formales e informales del sistema educativo como predictores de la satisfacción en el trabajo de los docentes de secundaria en el Estado de Nuevo León, México*. Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos, México.
- White, Elena G. de. (1987). *La educación*. México: Asociación Publicadora Interamericana.

## ESTILOS PARENTALES, VÍNCULOS DE AMISTAD Y COMPAÑERISMO EN NIÑOS

José Eduardo Moreno  
CIIPME-CONICET, Argentina

### RESUMEN

*El presente trabajo estudia cómo influye la percepción de la relación con los padres (estilo parental, tipo de disciplina) sobre la conducta social de los niños de 9 a 12 años, en particular sobre la calidad de la amistad y el compañerismo con sus pares.*

*Partiendo de este objetivo, se reelaboraron y analizaron las propiedades psicométricas de la versión argentina del Children Report of Parental Behavior (CRPBI) de Schaeffer —que comprende cinco factores: aceptación, control patológico, control estricto, control y autonomía extrema (disciplina laxa)—, para estudiar el estilo parental, y de la Friendship Quality Scale de Bukowsky, para estudiar la calidad de la amistad y el grado de compañerismo. Esta escala se adaptó para niños de 9 a 12 años.*

*Los instrumentos antes mencionados fueron administradas a una muestra de 506 niños de 9 a 12 años, de ambos sexos, que concurrían a escuelas de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se presentan los resultados de un análisis de regresión múltiple escalonado, en el que se pueden observar los estilos parentales que influyen sobre los vínculos con los pares, en general y según sexo.*

### Introducción

El propósito de este trabajo fue estudiar cómo influye la relación con los padres sobre la conducta social de los niños de 9 a 12 años, en particular sobre la calidad de la amistad con el grupo de pares.

Las relaciones con los pares juegan un rol significativo en el desarrollo.

---

José Eduardo Moreno, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a José Eduardo Moreno, CIIPME, Teniente General Perón 2158, 1040 Buenos Aires. Correo electrónico: jemoreno1@yahoo.com

Durante los años de la escuela primaria, los pares se convierten en los agentes modeladores y juegan un rol causal en la construcción de un marco de referencia de la comprensión gradual del niño de las reglas generales de cooperación y competición y de los roles sociales. Las primeras interacciones familiares influyen en las disposiciones del niño pequeño muy tempranamente. Esta “historia social” de vínculos tempranos lleva al niño a manejar de una forma característica los tipos de interacción interpersonal. Las características psicológicas y el funcionamiento interpersonal de los padres han sido relacionados con las aptitudes sociales de los hijos. La relación padre-hijo establece para el niño la orientación

social que probablemente generalizará a otras relaciones. Un niño con un apego seguro y un buen vínculo con sus padres será más activo en explorar nuevas relaciones y se sentirá más confiado en el éxito de tales relaciones. Sameroff y Seifer (1983) han demostrado que algunas características del funcionamiento psicológico de los padres, tales como el ajuste y grado de salud mental, están relacionados con la conducta social de los niños, incluyendo agresión, timidez, baja autoestima y depresión. Hoffman (1975) planteó la hipótesis de que las técnicas disciplinarias que enseñan a los niños las consecuencias negativas que sus conductas pueden tener para los demás, les enseñan a considerar los sentimientos y pensamientos de los otros. Al mismo tiempo, Hoffman encontró que existe una relación entre las técnicas disciplinarias asertivas y la conducta prosocial de los niños, siempre y cuando aquéllas sean utilizadas con moderación.

El estilo parental (padres con autoridad, estrictos, autoritarios o permisivos) como también las técnicas disciplinarias (asertiva, inductiva y retiro del afecto) influyen sobre el vínculo con los grupos de pares y sobre la forma en que éstos perciben su conducta.

Los padres que ejercen autoridad y un buen control son más eficaces en la enseñanza de las conductas sociales deseables que los autoritarios y los permisivos. Hacen mejor uso del afecto y pueden castigar más eficazmente que los permisivos puesto que son más consistentes y están más comprometidos con el castigo. Favorecen la expresión abierta de pensamientos y sentimientos por parte del niño y enseñan a sus hijos a ser autoasertivos y afiliativos. Los padres permisivos no favorecen el comportamiento autoasertivo mientras que los

autoritarios impiden el comportamiento afiliativo (Richaud de Minzi, 1998, Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 1999).

## Método

### *Muestra*

Las escalas fueron administradas a una muestra de 506 niños de 9 a 12 años, de ambos sexos (234 varones y 272 mujeres), según cuotas por edad. Las tomas comprendieron a niños de escuelas estatales y privadas de la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, como también de Bragado, Rojas y Salto (estas últimas pertenecientes a la provincia de Buenos Aires, Argentina).

### *Instrumentos*

Este estudio comprendió los siguientes instrumentos:

1. Para estudiar el estilo parental se utilizó la versión argentina (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 1999) del *Children Report of Parental Behavior* (CRPBI) de Schaeffer (1965). Esta versión consta de 32 ítems de tipo Lickert y abarca cinco factores: aceptación, control, control estricto, control patológico y autonomía extrema y disciplina laxa. Comprende una escala para el padre y otra para la madre. La escala de aceptación mide el grado en que el niño percibe que sus padres lo aman y están involucrados con él. Las escalas de control evalúan el monitoreo y supervisión que realizan los padres con respecto al niño. La Tabla 1 presenta algunos ejemplos de los ítems de las escalas del CRPBI.

2. Se utilizó la *Friendship Quality Scale* (Bukowsky, Hoza y Boivin, 1994) para estudiar la calidad de la amistad. Esta escala de amistad está constituida por 23 ítems puntuados según escalas de tipo Lickert y comprende las subescalas de

## ESTILOS PARENTALES, VÍNCULOS DE AMISTAD Y COMPAÑERISMO

compañerismo, conflicto, ayuda, confianza y afecto mutuo e intimidad. La Tabla 2 presenta algunos ejemplo de ítemes. Esta escala fue traducida al castellano y adaptada a la Argentina. A partir de estudios factoriales (Moreno,

2003) confeccionamos una escala única de amistad y compañerismo de 8 ítemes (consistencia interna,  $\alpha$  de Cronbach = .67). En la muestra del presente trabajo el alfa obtenido fue de .69. La Tabla 3 presenta los ítemes seleccionados.

Tabla 1

### *Ejemplos de ítemes de las escalas del CRPBI*

Escala	Ejemplo de ítem
Aceptación	Mi papá me dice que me quiere mucho.
Control	Mi papá está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre.
Control estricto	Mi papá hace que yo cumpla lo que me manda.
Control patológico	Mi papá decide con qué amigos puedo juntarme.
Autonomía extrema	Mi papá me deja hacer lo que quiera.

Tabla 2

### *Ejemplos de ítemes de la Friendship Quality Scale*

Escala	Ejemplo de ítem
Ayuda	Si me olvido la comida o necesito algo de dinero, él/ella me lo presta. Si otros chicos estuvieran molestándome mi amigo me defendería.
Confianza	Si yo tengo un problema en la escuela o en casa puedo hablar con mi amigo/a acerca de ello. Si algo me está molestando puedo decirselo a mi amigo, aun cuando no pueda decirselo a otras personas.
Conflicto	Me peleo con mi amigo. Mi amigo y yo no estamos de acuerdo en muchas cosas.
Afecto mutuo e intimidad	Mi amigo hace cosas que me hacen sentir que soy muy importante para él. Cuando me va bien, él/ella se siente muy feliz por mí.
Compañerismo	Los fines de semana y a la salida del colegio vamos a la casa de alguno de los dos. Mi amigo y yo pasamos juntos todo nuestro tiempo libre.

Tabla 3

### *Ítemes seleccionados para el estudio*

N°	Ítem
3	Si me olvido la comida o si necesito algo de dinero él/ella me lo presta.
4	Si yo tengo un problema en la escuela o en casa puedo hablar con mi amigo/a acerca de ello.
7	Cuando me va bien, él/ella se siente feliz por mí.
9	Él/ella me ayuda cuando tengo un problema.
10	Si otros chicos estuvieran molestándome, me defendería.
14	Los fines de semana y a la salida del colegio vamos a la casa de alguno de los dos.
17	Mi amigo/a y yo hablamos sobre la escuela, los deportes y las cosas que nos gustan.
18	Él/ella se pelearía por mí si otro chico/a me causara problemas.

Resultados

La Tabla 4 presenta las correlaciones (*r* de Pearson) entre la percepción de la madre y del padre con la escala de calidad de la amistad y compañerismo. Se observa que las variables *aceptación madre* y *aceptación padre* son las que obtienen mayor correlación positiva con la amistad, mientras que el control patológico de ambos padres se correlaciona negativamente. La autonomía extrema o disciplina laxa prácticamente no se correlaciona con la amistad entre pares.

Tabla 4  
*Correlaciones bivariadas entre percepción de los padres y amistad con los pares*

Dimensiones	<i>r</i>
Madre	
Control estricto madre	.0820
Aceptación madre	.338
Control madre	.130
Autonomía extrema madre	.092
Control patológico madre	-.133
Padre	
Control padre	.146
Autonomía extrema padre	.055
Aceptación padre	.281
Control patológico padre	-.099
Control estricto padre	.151

\* *p* < .05. \*\* *p* < .01. \*\*\* *p* < .001.

Para evaluar la influencia de la percepción parental sobre la percepción de los vínculos con los pares realizamos un análisis de regresión múltiple gradual (escalonado o por pasos). Este método nos permite considerar simultáneamente todos los predictores potenciales y escoger la combinación de variables independientes que tengan mayor capacidad de predicción (ver Tablas 5 y 6).

El primer paso o escalón nos muestra

que del conjunto de variables independientes estudiadas, la variable *aceptación madre* es el mejor predictor de la variable dependiente *amistad con los pares*.

De las 10 variables 4 poseen valor predictivo significativo: aceptación madre, aceptación padre, control padre y control patológico padre. Es decir que, en cuanto a la aceptación, ambos padres influyen en el comportamiento del hijo hacia sus pares, mientras que respecto de la disciplina y el control la figura paterna incide en mayor medida. El sentirse aceptado por ambos padres permite a los hijos abrirse a los otros y desarrollar amistades; permite percibir al otro como un posible compañero y no como un competidor o un enemigo. Es interesante observar que un control paterno normal contribuye al desarrollo del vínculo con los otros niños, mientras que un control paterno extremo (patológico) incide negativamente.

Las Tablas 7 y 8 presentan los resultados de los análisis de regresión para la muestra de varones y las Tablas 9 y 10 para la muestra de mujeres.

En la muestra de mujeres el primer paso o escalón nos muestra también que del conjunto de variables independientes estudiadas, la variable *aceptación madre* es el mejor predictor de la variable dependiente *amistad con los pares*. Las otras variables predictoras son de control paternos: control estricto padre, control patológico padre y control madre.

En los varones las variables predictoras de la amistad con los pares resultaron ser únicamente las de aceptación por parte de ambos padres. Cabe señalar que la primera predictoras es aceptación materna.

En las mujeres el tipo de control ejercido por el padre y por la madre, inciden en el vínculo con los pares, son modelos a los que se los tiene en cuenta cuando

ESTILOS PARENTALES, VÍNCULOS DE AMISTAD Y COMPAÑERISMO

Tabla 5

*Resumen del modelo de regresión múltiple escalonado que predice la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo (n = 506)*

Paso	Variable	$\beta$	$R^2$	Error típico de estimación	F
1	Aceptación madre	0.338	0.114	0.34	64.98***
2	Aceptación madre	.263	0.127	0.34	36.64***
	Aceptación padre	.136			
3	Aceptación madre	.249	0.144	0.33	28.24***
	Aceptación padre	.168			
	Control patológico padre	-.134			
4	Aceptación madre	.240	0.156	0.33	23.18***
	Aceptación padre	.119			
	Control patológico padre	-.206			
	Control padre	.146			

\*\*\*  $p < .001$

Tabla 6

*Análisis de regresión múltiple escalonado para predecir la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo. Coeficientes (n = 234)*

Variable	$\beta$	Error típico	$\beta$ tipificado
Aceptación madre	0.327	0.06	0.24***
Aceptación padre	0.114	0.05	0.1190
Control patológico padre	-0.171	0.04	-0.206***
Control padre	0.107	0.04	0.1460

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Tabla 7

*Resumen del modelo de regresión múltiple escalonado que predice la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo en la muestra de varones.)*

Paso	Variable	$\beta$	$R^2$	Error típico de estimación	F
1	Aceptación madre	0.331	0.109	0.34	28.52***
2	Aceptación madre	.238	0.133	0.34	17.75***
	Aceptación padre	.180			

\*\*\*  $p < .001$

Tabla 8

*Análisis de regresión múltiple escalonado para predecir la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo. Coeficientes (n = 234)*

Variable	$\beta$	Error típico	$\beta$ tipificado
Aceptación madre	0.304	0.09	0.238**
Aceptación padre	0.166	0.06	0.180

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Tabla 9

*Resumen del modelo de regresión múltiple escalonado que predice la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo en la muestra de mujeres*

Paso	Variable	$\beta$	$R^2$	Error típico de estimación	F
1	Aceptación madre	0.328	0.108	0.33	32.61***
2	Aceptación madre	.287	0.123	0.33	18.87***
	Control estricto padre	.130			
3	Aceptación madre	.249	0.156	0.32	16.51***
	Control estricto padre	.232			
	Control patológico padre	-.205			
4	Aceptación madre	.220	0.172	0.31	13.91***
	Control estricto padre	.216			
	Control patológico padre	-.279			
	Control madre	.156			

\*\*\*  $p < .001$

Tabla 10

*Análisis de regresión múltiple escalonado para predecir la influencia de la percepción de los padres sobre la amistad y el compañerismo en la muestra de mujeres. Coeficientes (n = 272)*

Variable	$\beta$	Error típico	$\beta$ tipificado
Aceptación madre	0.313	0.08	0.22***
Control estricto padre	0.167	0.05	0.216**
Control patológico padre	-0.239	0.06	-0.279***
Control madre	0.132	0.06	0.1560

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

establecen relaciones de amistad. Además, los padres actúan sobre las niñas no sólo brindándoles un afecto que les permite abrirse a los otros, sino también brindándoles normas para un mejor vínculo interpersonal.

En resumen, al considerar a la totalidad de la muestra, se pudo observar lo siguiente:

1. A una mayor percepción de ser aceptados y queridos por el padre y por la madre, como también de ser normalmente controlados, los niños afirman mejor el vínculo con sus compañeros y amigos.

2. A una mayor percepción de ser patológicamente controlados por el padre, los niños perciben tener un peor vínculo con sus compañeros y amigos.

3. Tanto la autonomía extrema y disciplina laxa, como también el control estricto, parecen no tener influencia directa en la percepción del vínculo con los pares.

En el análisis por sexo se pudo observar lo siguiente:

1. En los varones sólo influye la aceptación de ambos padres en la amistad con los pares.

2. En las mujeres también influyen los modos paternos de control y disciplina.

### Discusión

El sentirse aceptado y querido por la madre y por el padre parece tener un grado mayor de incidencia sobre las conductas con los pares, que el tipo de disciplina o control ejercido sobre los hijos. Esto apunta a que el vínculo de apego sería un modelo más básico que la ideología normativa de control y disciplina. Es decir, la confianza en los padres como proveedores de afecto y contención y el sentir que ellos están disponibles si existe algún problema, parece ser la base

en el que se asientan las conductas sociales de los niños.

Gerard Mc Carthy (1999) encontró en adultos diferencias según el tipo de apego (seguro o evitativo) en sus relaciones con los pares. En los sujetos con apego seguro observó mejores vínculos de amistad e intimidad. Por el contrario, quienes tenían apego inseguro les costaba desarrollar vínculos y exhibían conductas autodestructivas en dicha interacción. Los sujetos con apego ansioso-ambivalentes tenían más dificultades en los vínculos de amistad, mientras que los evitativos en los vínculos de pareja.

Los estilos parentales y los tipos de apego parecen ser los mejores predictores del modo de relación interpersonal, incluso en la vida adulta (Williams, 1994).

El tipo de disciplina o control ejercido por los padres parece ser importante en la relación con los padres, pero siempre vinculado a la variable aceptación. Un control normal o estricto juega un papel positivo dado que es interpretado por el niño como una muestra de afecto y aceptación por parte de sus padres. Un control extremo es interpretado como no aceptación y, por tanto, influye negativamente sobre la relación con los pares.

Llamativamente la falta de control paterno, la autonomía extrema o disciplina laxa, parecen no incidir, aunque generalmente se la vive como falta de aceptación y de afecto paternos. Este tema de la correlación prácticamente nula entre padres que otorgan una libertad extrema y el comportamiento de los niños con los pares, es digno de ser explorado en futuras investigaciones.

Otro problema que nos plantea este trabajo es que la medida de la calidad de la amistad en la versión argentina consta

de una sola escala, dado que en estudios previos los ítemes de las escalas de compañerismo y ayuda se agruparon en un único factor, y las demás escalas no alcanzaron un alfa de Cronbach satisfactorio. En futuros trabajos sería importante estudiar si el control, la aceptación y la autonomía extrema paternos inciden en otras dimensiones de la calidad de la amistad.

#### Referencias

- Bukowski, W., Hoza, B. y Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometrics of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471-485.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 937-943.
- McCarthy, G. (1999). Attachment style and adult relationships and friendships: A study of a group of women at risk of experiencing relationships difficulties. *British Journal of Medical Psychology, 72*, 305-321.
- Moreno, J. E. (2003). *Influencia parental y vínculos con pares en niños*. Actas XXIX Congreso Interamericano de Psicología. Lima, Perú.
- Richaud de Minzi, M. C. (1998). Child perception of parents and pairs behavior. *Perceptual and Motor Skills, 86*, 289-292.
- Richaud de Minzi, M. C., Sacchi, C. y Moreno, J. E. (1999). *Los recursos para el afrontamiento del estrés en la adolescencia*. Informe de avance PIP 4745/96, CONICET, Argentina.
- Sameroff, A. y Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development, 54*, 1254-1268.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An inventory. *Child Development, 36*, 413-424.
- Williams, D. (1994). Adult attachment, love styles, and self-defeating personality characteristics. *Psychological Reports, 75*, 31-34.

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

Lorenzo González Kipper

*Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Italia*

### RESUMEN

*La investigación tuvo como propósitos especificar variables que permitieran discriminar grupos de asociados lasallistas, detectar con qué fuerza cada una de esas variables influye sobre la pertenencia a los grupos y tener la capacidad de aplicar lo estudiado a casos concretos para asignarles al grupo que les corresponde. Se trató de una investigación empírica, cuantitativa, descriptiva, transversal y de campo. La muestra estratificada fueron 939 sujetos pertenecientes a las instituciones lasallistas no universitarias de América Latina y de España en el período 2003-2004. El instrumento, con escala tipo Likert, se elaboró ex profeso. Su validez y confiabilidad se establecieron durante el estudio piloto. Los datos recogidos se sometieron a la estadística descriptiva. Con el análisis cluster se agruparon en tres niveles. Cuatro análisis discriminantes sucesivos permitieron estudiar y establecer la discriminación de los tres grupos. Se detectaron las variables con mayor fuerza discriminante en cada una de las dos ecuaciones discriminantes. La diferencia entre los grupos quedó comprobada por las diferencias entre las medias de las variables, entre los coeficientes discriminantes y entre los centroides ( $p < 0.05$ ). La equivalencia entre estos grupos y los grupos a priori quedó establecida por la similitud del comportamiento de las variables. Se identificaron las características de cada grupo y lo que implica pertenecer a ellos. Se clasificaron los sujetos en base a las funciones discriminantes tipificadas. Las cinco variables consideradas fueron: pertenencia, solidaridad, adhesión entusiasta, espiritualidad y compromiso comunitario. Ellas caracterizan al sujeto de la realidad asociativa lasallista y permitieron discriminar tres grupos.*

### Introducción

En el contexto de un mundo globalizado, en el que los países buscan los

---

Lorenzo González Kipper, Secretario General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Lorenzo González Kipper, Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Casa Generalicia, 476 Via Aurelia, Roma, Italia. Correo electrónico: lgkipper@lasalle.org

tratados unificadores, las empresas alianzas estratégicas y las iglesias diálogos interreligiosos y ecuménicos, es difícil concebir una institución que pretenda asegurar su futuro permaneciendo plegada sobre sí misma o en su pasado. Fidelidad y adecuación son las dos exigencias para un grupo religioso que quiere trascender en el mundo de hoy. Tal es el reto del instituto lasallista.

Con más de tres siglos de historia hoy, el Instituto de los Hermanos de las

Escuelas Cristianas descubre en sus orígenes una fuerza renovadora que lo está impulsando hacia un nuevo renacer: la asociación lasallista. ¿Cómo medir en los lasallistas su participación en esta realidad? ¿Cuáles son las variables que permiten observar y medir su participación en la realidad asociativa de La Salle? Detectados los niveles de asociación y conocidas las variables que los discriminan, los responsables podrán tomar las medidas oportunas para fortificar los niveles e incrementar la vivencia de las variables consideradas fundamentales para el mejor desempeño de la misión lasallista, finalidad de la asociación.

El presente trabajo se ubica dentro del amplio tema de las relaciones humanas, de la interdependencia interpersonal, de los grupos que se asocian por motivos de interés o por motivos religiosos con miras a lograr determinados fines, especialmente educativos. La asociación lasallista nace, desde su origen, como comunidades de personas que se consagran a Dios para dedicarse juntos al servicio educativo de los pobres. A través de los años, estas comunidades, unidas en una misma "sociedad" (La Salle, 1718/2001h, p. 13, 1, 1), se han difundido por el mundo entero (ver Tabla 1).

Tabla 1  
*Estadística del personal y de centros educativos lasallistas al 31 de diciembre de 2003*

Área	Centros			Alumnos
	Hermanos	Seglares	educativos	
México	229	8 113	65	85 559
América Latina y España	2 062	29 156	380	403 842
En el mundo (80 países)	5 847	72 312	1 021	903 552

*Nota.* Tomado de HEC (2004).

Sin embargo, se han presentado nuevas situaciones en los últimos cuarenta años: conciencia de la iglesia como iglesia-comunión, revalorización del laicado en la iglesia, nueva toma de conciencia de las potencialidades del carisma lasallista, disminución del número de Hermanos, incremento de seglares comprometidos, sensibilización ante las nuevas situaciones de pobreza y ampliación del campo de la misión lasallista. Estas nuevas situaciones han llevado al instituto a cuestionarse sobre su propio ser y su futuro.

La revisión de la literatura lasallista, las experiencias vividas y compartidas, las reflexiones personales y diálogos con

especialistas ayudaron al investigador a detectar y a nombrar algunas características vividas por los lasallistas. El punto convergente de este proceso fue la pregunta de investigación: ¿En qué medida el sentido de pertenencia, la solidaridad, la adhesión entusiasta, la interiorización de la espiritualidad y el nivel de compromiso comunitario con la misión son factores discriminantes de los diferentes niveles de asociación de los lasallistas de América Latina y de España en el año escolar 2003-2004? De la pregunta de investigación se derivan los propósitos de este estudio: especificar criterios que permitan delimitar grupos de asociados lasallistas, detectar con qué fuerza cada

uno de esos criterios influye sobre la pertenencia a un grupo de asociación lasallista y tener la capacidad de aplicar lo estudiado a casos concretos para asignarles en el grupo que les corresponde.

Se justifica esta investigación por las implicaciones que tiene el tema de la asociación, no sólo en el mundo secular y religioso, sino también, y de particular interés para el investigador, en la realidad lasallista actual. La convicción general en el mundo lasallista es que el nuevo camino que se va abriendo en cuanto a la realidad asociativa lasallista es un camino privilegiado para que el carisma de La Salle siga ofreciendo mayores servicios a nivel nacional e internacional a favor de los niños y de los jóvenes, especialmente de los pobres.

Desde los inicios del presente trabajo se reconocieron limitaciones y delimitaciones. Limitaciones, en cuanto que la realidad asociativa lasallista es demasiado amplia y no se pretendió abarcarla en su totalidad. Además, se reconoce que no existe, por el momento, ninguna definición única de la asociación lasallista, ni están especificados en forma definitiva los elementos que la integran. En cuanto a las delimitaciones, se optó por la encuesta de opinión como único instrumento de medición. Los sujetos de la muestra fueron personas mayores de 20 años, integradas en las comunidades educativas de centros lasallistas no universitarios de América Latina y de España. No se consideraron grupos intencionales autónomos lasallistas, aun reconocidos oficialmente. Se delimitó la investigación a cinco variables y a tres niveles de participación en la realidad asociativa lasallista.

Muchas son las investigaciones que se han realizado en torno al proceso educativo sobre la colaboración entre las

personas y sobre diferentes formas de asociación (partnership): entre escuela y comunidad (Brabeck y Shirley, 2003; Kemp, 2003; Negroni, 2002), entre educadores y las familias, entre docentes e institución educativa. Sin embargo, el tema de la presente investigación presenta características muy específicas, ya que se trata de un constructo propio de la cultura lasallista. El término “asociación”, en este caso, está estrechamente unido al servicio educativo de los pobres, vivido desde un ambiente comunitario, como una manera concreta de responder a un llamado personal de Dios para colaborar con él en su obra de salvación.

Diferentes estudiosos coinciden con Bateman (2000), quien describe la asociación como un grupo de personas que se han reunido, consciente y formalmente, para alcanzar ciertas metas que en forma individual no podrían alcanzar. Como afirman Laville y Sainsaulieu (1997a), bajo el objetivo asociativo hay siempre un proyecto de sociedad. Para quienes se asocian, el atractivo está en lo que van a solucionar, así como en el encuentro interpersonal con los demás asociados.

En el estudio de las etapas vividas por el instituto de los Hermanos se consideraron tres períodos de su historia: (a) tiempo en que los Hermanos eran todo, hacían todo, tenían y vivían su espiritualidad y su pedagogía: el carisma de La Salle era exclusivamente de ellos; (b) tiempo en el que los Hermanos dependieron de la ayuda de los seglares, quienes eventualmente los suplían; se contrataban sus servicios. Los Hermanos daban testimonio del carisma de La Salle y lo comenzaban a dar a conocer y (c) el tiempo actual, en el que los Hermanos, y cada día más no Hermanos, hombres y

mujeres, comparten una misma misión, una misma pasión por el servicio educativo de los pobres, y juntos se asocian para vivir según el carisma de La Salle. Este movimiento se ha acentuado en las últimas décadas. Se fraguan nuevos términos para expresar la nueva vida del lasallismo: familia lasallista, comunidad educativa lasallista, misión compartida, asociación, nueva fraternidad lasallista.

Al confrontar diferentes estudios sobre la asociación lasallista y el resultado del análisis factorial de la prueba piloto del instrumento de medición, se llegó a la conclusión de que cinco factores sobresalían como dimensiones subyacentes útiles para observar y medir la vivencia de la asociación: el sentido de pertenencia, la solidaridad, la adhesión entusiasta, la interiorización de la espiritualidad y el compromiso comunitario.

La necesidad de pertenencia es una necesidad fundamental del individuo y es uno de los constructos más importantes de la psicología de Adler (Edwards, 1995). El sentido de pertenencia va unido al sentimiento de ser querido, aceptado, respetado por los demás (Goodenow, 1991). Nave (1990) insiste en la importancia de favorecer el sentido de pertenencia, puesto que es la base de la cohesión y del fortalecimiento de la autoestima. Rivera (2004) señala que la pertenencia tiene cuatro componentes principales: cognitivo, valorativo, afectivo y social. Hodge (2001a) encuentra que la participación en una fe religiosa común es una de las fortalezas más significativas e incrementa notablemente el sentido de pertenencia.

El sentido de pertenencia no es una variable dicotómica, sino que abarca un amplio espectro que va desde un fuerte sentimiento de pertenencia hasta su ausencia total (Kember, Lee y Li, 2001).

Orlando (2000) comprobó que, después de aplicar un programa para favorecer el sentido de pertenencia, el posttest arrojó resultados alentadores. Para medir el sentido de pertenencia Kember, Lee y Li (2001) emplearon, como instrumento, una entrevista semiestructurada con cada uno de los estudiantes de la Universidad de Hong Kong. Robbins y Lese (1993) examinaron, sirviéndose de una encuesta de opinión, la interacción entre la inestabilidad de jóvenes universitarios en las metas y el autoaprecio como variables independientes y el sentido de pertenencia como variable dependiente.

Frente a los diversos análisis realizados por los estudiosos, la pertenencia a la asociación lasallista significa el sentirse parte de algo más grande que no reduce, sino que amplifica la propia personalidad. Esta ampliación es, en primer término, el grupo cercano o grupo directo de referencia. Sin embargo el sentido de pertenencia no se limita al grupo local; lleva a sentirse parte de un grupo mayor: distrito o región.

La solidaridad es uno de los valores más señalados el día de hoy. Se le menciona como prioritario, aunque los hechos no siempre confirman esta preferencia. Según Kelly (1998), la solidaridad ha pasado a ser una expresión importante en un mundo donde lo que prevalece es la búsqueda del propio interés. Las teorías de psicología social de Homans (1950) y de Heider (1958) señalan la importancia del sentimiento afectivo, de la interacción asociativa, del consenso y de las normas para alimentar la solidaridad en la familia. De forma semejante Jansen (1952), Nye y Rushing (1969) y Aldous, Carlson, Foote, Hill y MacDonald (1970) encuentran en investigaciones empíricas que las dimensiones de cercanía, de efectos comunes, de consenso y de

común normatividad, fundamentan la solidaridad familiar. Rorty (1991) afirma que la solidaridad comienza, no con la articulación de los valores universales y objetivos, sino “con la experiencia concreta de compartir la esperanza y la confianza que surge del diálogo cercano con el pueblo” (p. 33). El tema de la solidaridad, especialmente a nivel familiar, ha sido medido por Bengtson y Roberts (1991), Baranowski y Schilmoeller (1999). Aday y Kano (1997) emplearon en su instrumento de medición cinco dimensiones de la solidaridad intergeneracional: solidaridad funcional, solidaridad afectiva, solidaridad estructural, solidaridad normativa y solidaridad consensual. La solidaridad es, según Botana (2003, p. 13), la actitud que une entre sí a los que participan de una misma identidad colectiva. En la realidad asociativa lasallista se trata de vivenciar el sentimiento de solidaridad con las personas con las que se vive el servicio educativo y con la misión misma y concretarlo en la corresponsabilidad y la subsidiaridad.

La adhesión entusiasta corresponde a otros constructos estudiados por los investigadores: la tendencia afiliativa, la interconexión, el sentido asociativo. La adhesión entusiasta se refiere al deseo, necesidad y satisfacción de estar juntos, trabajar juntos, comprometerse juntos. Implica amistad, cercanía, gozo, entusiasmo y duración. Boyer (1994) afirma que la colaboración es indispensable para cumplir con la misión institucional, pero para ello se requiere “una institución cohesionada, comprometida en el mejoramiento, de manera claramente intencionada, de la condición humana” (p. 48). Goldberg (2001) señala como primer elemento común a los grandes líderes educativos la certeza de la potencialidad de lo que realiza, convicción

fundamentada en la adhesión profunda y entusiasta del educador en el proyecto que enarbola. El ambiente de iglesia aparece, según la investigación de Thompson y McRae (2001), como lugar privilegiado para el surgimiento y la consolidación de una comunidad. La adhesión entusiasta, en la asociación lasallista, es la identificación gozosa con el proyecto educativo y espiritual de La Salle y con las personas comprometidas en este proyecto. La adhesión entusiasta, en un grupo, implica sentirse convencido, motivado y entusiasmado por los objetivos y finalidades del grupo y por las personas que lo integran.

La importancia concedida a la espiritualidad y a la religión ha resurgido en el trabajo social y en la educación (Amato-von Hemert, 1994; Canda, 1989; Loewenberg, 1988; Netting, Thibault y Ellor, 1990; Sermabeikian, 1994). Hodge (2001a) señala que el 72% de la gente encuentra en la religión su principal apoyo y afirma que para más de la tercera parte de la población la espiritualidad es el aspecto más importante de su vida. Tillich (1959) afirma que la espiritualidad comprende las inquietudes más profundas del ser humano y su búsqueda de sentido. Witmer (1989) se refiere a la espiritualidad como a una fuerza o a algo mucho mayor que uno mismo. Thouard (1995) afirma que “la espiritualidad es el motor de la libertad y del obrar hasta sus últimas decisiones” (p. 5). Van Grieten (1995) señala en la espiritualidad lasallista dos elementos fundamentales: uno, que la espiritualidad está ligada íntimamente a la pedagogía lasallista, y otro, que en el centro de la espiritualidad está Cristo, de quien el docente es ministro y embajador. Para Schneider (2003), la experiencia de Dios del lasallista se inspira en dos fuentes: la

experiencia de Dios en la historia de los hombres y la presencia de Dios y su acción en los pobres, sobre todo en los jóvenes. El lasallista encuentra en Juan Bautista de La Salle un modelo y un maestro de vida.

A pesar de la reticencia del ambiente posmoderno al compromiso, sobre todo al compromiso durable, el tema sigue llamando la atención a los investigadores que subrayan el sentido y la importancia del compromiso para el éxito profesional, para la construcción de relaciones interpersonales positivas y para el logro de las metas más nobles. Griffin (1995) subraya la importancia del compromiso del profesor con el profesionalismo educativo, en particular, por medio de la interiorización y puesta en práctica de la teoría constructivista. Ebmeier (2003) percibe dos áreas estrechamente unidas del compromiso del maestro: una, es el compromiso con su propio quehacer educativo y otra, con las metas y valores de la institución. Boyer (1990) incluye en la misión institucional de la excelencia académica la aplicación del conocimiento al servicio de los más pobres. El compromiso a favor de los necesitados es un requerimiento de la calidad educativa del mundo actual y más aún de la universidad del futuro. Kunesh y Farley (1993) descubren que, ante los múltiples problemas relacionados con situaciones de pobreza, se está despertando una nueva conciencia social que exige un nuevo tipo de compromiso de las personas y de las comunidades. El compromiso personal y comunitario ha sido un elemento básico, desde los orígenes del instituto de los Hermanos. Para el lasallista, se trata del compromiso con los colegas y alumnos, con su profesión, con la comunidad educativa entera a favor del mundo de los

pobres. En la realidad asociativa lasallista, la perspectiva no es simplemente de estar asociados, sino de estar asociados para el servicio educativo de los pobres.

#### Método

##### *Tipo de investigación*

Se trata de una investigación empírica cuantitativa descriptiva, en la que se mide con qué intensidad están presentes cinco factores que definen la participación de los sujetos en la realidad asociativa lasallista. Es un estudio vertical, realizado durante el año escolar 2003-2004. El instrumento de medición se aplicó en el terreno natural donde se vive la asociación lasallista; es decir, en las instituciones lasallistas.

##### *Sujetos*

Los sujetos encuestados fueron 939, de los cuales 462 (49.2%) seglares mujeres, 324 (34.5%) seglares hombres, 68 (7.2%) hermanos y 85 (9.1%) no especificados. De ellos, 910 (96.9%) prestan su servicio en escuelas y 29 (3.1%) en centros educativos no formales. La investigación se realizó en 49 instituciones elegidas aleatoriamente de América Latina y de España. Se recibieron encuestas de 45 instituciones sobre las 49 elegidas. Se establecieron cinco poblaciones de datos correspondientes a las cinco variables de asociación lasallista. Para asegurar la mayor representatividad de los conjuntos educativos, se consideraron como unidades muestrales las escuelas y los centros no formales lasallistas divididos, a su vez, en seis grupos: dos grupos, escuelas y centros no formales de América Latina de lengua española, dos grupos de América Latina de lengua portuguesa y dos grupos de España. La validez externa de la investigación se garantizó gracias a una selección

representativa de estos seis conjuntos y se procedió de manera aleatoria estratificada. El porcentaje de instituciones elegidas por cada conjunto fue de 15% seleccionadas aleatoriamente. Como resultado, se obtuvieron 44 escuelas: 24 de América latina —de lengua española—, 5 de América Latina —de lengua portuguesa—, 15 de España, y 5 centros no formales, 3 de América Latina —de lengua española— y 2 de América Latina —de lengua portuguesa—.

#### *Instrumento*

Una encuesta de opinión, elaborada ex profeso por el investigador, permitió la recolección de la información. El instrumento recogió algunos datos demográficos y constó de cinco subescalas para medir cada una de las cinco variables. Cada subescala estuvo integrada por cinco reactivos, dando un total de 25 reactivos. La validez del instrumento se determinó “de diversas maneras” (Grajales, 2003, p. 69). Se aseguró la validez de contenido y de *faccie*, pidiendo opinión y aportaciones a expertos en el tema de la asociación lasallista. La aplicación del instrumento como prueba piloto a 80 lasallistas latinoamericanos y españoles pertenecientes a tres diferentes grupos permitió comprobar la validez de las escalas. Esta toma la realizó directamente el investigador con los grupos reunidos en Guatemala, Bogotá, Colombia y en Saltillo Coahuila, México. Mediante un análisis de factor ( $KMO = .734$ ,  $Bartlett = 2636.11$ ,  $p = .000$ ) por el método de extracción y de rotación se obtuvieron cinco factores rotados ortogonalmente con autovalores de 15.01, 3.93, 3.158, 2.223 y 1.995 respectivamente, con una varianza acumulada de 58.479%. Las cargas factoriales para los componentes de cada constructo estuvie-

ron entre .514 y .835 (ver Tabla 2). Se dio nombre a los constructos, los que fueron adoptados como base de la investigación.

Se comprobó la validez de criterio comparando los resultados que arrojó el instrumento en la prueba piloto con la percepción que el mismo investigador y algunas otras personas conocedoras tenían de los encuestados. Se utilizó el análisis discriminante para comprobar la capacidad del instrumento para identificar tres niveles de pertenencia a la realidad asociativa lasallista. El resultado del análisis discriminante mostró que el 86.7% de los casos agrupados originales seleccionados fueron clasificados correctamente, mostrando así la validez discriminante del instrumento. Los 25 reactivos mostraron un coeficiente alfa de Cronbach de .9037 y en los reactivos estandarizados, un coeficiente alfa de .9143. El análisis de confiabilidad para cada una de las escalas dio como coeficientes alfa los siguientes resultados: sentido de pertenencia 0.7438, solidaridad 0.7913, adhesión entusiasta 0.8206, espiritualidad 0.8126 y compromiso comunitario 0.7547.

El cuestionario definitivo recogió, en una primera sección, datos demográficos: género, institución educativa, tipo de institución, distrito. La segunda sección quedó constituida por 25 declaraciones, por medio de las cuales el sujeto describe sus conductas típicas relativas a su vivencia de los factores que definen la pertenencia a la realidad asociativa lasallista contestando, según la escala de Likert, del 1 al 5. El instrumento fue aplicado, en español y en portugués, por colaboradores designados por la autoridad educativa de cada una de las instituciones durante los meses de noviembre de 2003 a enero de 2004. Las encuestas

contestadas fueron enviadas por correo al investigador, quien procedió a la creación de la base de datos y al análisis estadístico en el mes de febrero de 2004.

Recabados los datos de la investigación, se los analizó desde la estadística descriptiva. Las variables compuestas quedaron determinadas por la sumatoria de los valores de los reactivos atribuidos a cada una de las cinco variables. Se describieron las cinco variables compuestas con los estadísticos: media, error estándar de la media, mediana, moda, desviación estándar, sesgo, error estándar del sesgo, curtosis, rango, mínimo y máximo. Se consideró la distribución normal en cada variable compuesta, tomando en cuenta el sesgo y la curtosis para suponer la normalidad de la variable.

Se procedió luego a un análisis cluster, que agrupó los datos en tres niveles y creó la variable *qcl\_1* y a cuatro análisis discriminantes sucesivos. Para seleccionar la fuerza discriminante de las variables predictoras, se consideró el criterio de la Lambda de Wilks, que permitió medir la diferencia entre los centroides de los tres grupos de asociación, con respecto a cada una de las cinco variables. Se analizaron las cinco variables y se encontraron los coeficientes no estandarizados de las funciones no estandarizadas, permitiendo una primera forma de discriminación en base a las variables independientes. Se tomaron en cuenta también los coeficientes estandarizados de las ecuaciones lineales discriminantes para establecer las funciones canónicas discriminantes y proceder a la discriminación de los sujetos.

Una vez probada la significatividad de las funciones discriminantes y su capacidad discriminatoria aceptable, se

procedió a realizar las interpretaciones sustantivas de los resultados. Este proceso involucró el examen de la función discriminante para determinar la importancia relativa de cada una de las variables independientes en su capacidad para discriminar entre los grupos y la clasificación de los individuos aplicando la regla de Bayes.

Se concluyó con un resumen de los resultados de la clasificación de los tres análisis discriminantes para los sujetos que formaron parte de la muestra.

### Resultados

Los resultados que se presentan a continuación representan datos de la población, ya que son el producto de una aplicación aleatoria del instrumento.

La encuesta de opinión aplicada a los lasallistas en camino de asociación indica que la variable con mayor puntaje en la media es la interiorización de la espiritualidad, seguida por la adhesión entusiasta y el sentido de pertenencia ( $M_{\text{esp}} = 22.339$ ;  $M_{\text{adh}} = 22.308$ ;  $M_{\text{pert}} = 22.125$ ). Las variables con valores inferiores resultaron ser la solidaridad y el compromiso con el servicio educativo de los pobre ( $M_{\text{sol}} = 21.633$ ;  $M_{\text{comp}} = 21.446$ ). Las estadísticas descriptivas correspondientes a las variables se presentan en la Tabla 3.

La mayor agrupación de respuestas se observa en sentido de pertenencia, espiritualidad y adhesión entusiasta ( $DE_{\text{pert}} = 2.709$ ;  $DE_{\text{esp}} = 2.895$ ;  $DE_{\text{adh}} = 2.971$ ), mientras que la mayor dispersión corresponde al compromiso y, sobre todo, a la solidaridad ( $DE_{\text{comp}} = 3.022$ ;  $DE_{\text{sol}} = 3.117$ ). En todos los casos la distribución es leptocúrtica. La pertenencia tiene la mayor curtosis, seguida de la adhesión y de la espiritualidad ( $\text{Curtosis}_{\text{pert}} = 5.51$ ,  $\text{Curtosis}_{\text{adh}} = 5.46$ ;  $\text{Curtosis}_{\text{esp}}$

NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

Tabla 3  
*Estadísticos correspondientes a las cinco variables*

	Pertenencia	Solidaridad	Adhesión	Espiritualidad	Compromiso	Promedio
Media	22.1251	21.6333	22.3082	22.339	21.4461	21.97034
Mediana	23	22	23	23	22	22.6
Desviación estándar	2.70916	3.11691	2.97071	2.89526	3.02175	2.942758
Sesgo	-1.806	-1.261	-1.914	-1.731	-1.3	-1.6024
Curtosis	5.51	1.729	5.46	4.432	2.254	3.877
Rango	19	17	20	20	19	19

= 4.43), las tres por arriba de la curtosis media ( $Curtosis_{media} = 3.88$ ). Las dos variables con distribuciones más llanas son la solidaridad y el compromiso ( $Curtosis_{sol} = 1.73$ ,  $Curtosis_{comp} = 2.25$ ), con curtosis inferior a la curtosis media. Los sesgos de las cinco variables son negativos.

Los resultados de las cuatro pruebas

estadísticas permitieron establecer la diferencia entre los tres grupos de pertenencia a la asociación lasallista.

La descripción de las variables en cada uno de los grupos creados por el análisis cluster (ver Tabla 4) llevó a una primera comprobación de que los tres grupos difieren, puesto que tienen medias diferentes en todas las variables. El

Tabla 4  
*Medias, varianzas y desviación estándar de cada uno de los tres grupos*

Variable	Media			Varianza			Desviación estándar		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Espiritualidad	23.884	20.816	15.803	1.628	3.526	9.640	1.276	1.878	3.105
Adhesión	23.867	20.727	15.598	1.681	3.979	14.353	1.297	1.995	3.789
Pertenencia	23.579	20.665	15.496	1.397	3.009	9.866	1.182	1.735	3.141
Solidaridad	23.451	19.655	14.765	1.898	3.478	7.406	1.378	1.865	2.722
Compromiso	23.127	19.562	14.572	2.179	3.989	7.697	1.476	1.997	2.774

Nota. N de 1 = 584; N de 2 = 287; N de 3 = 68.

primer grupo tiene todas las variables superiores en su media respecto al segundo y el segundo respecto al tercero, confirmando la diferencia entre los tres grupos.

Tanto las diferencias de los valores de las distancias entre los centroides como el comportamiento equivalente de sus distancias respectivas permiten una segunda comprobación de la existencia de los tres grupos distintos (ver Tabla 5).

Las distancias entre los centroides del grupo 1 al del grupo 3, en los cuatro análisis discriminantes, son considerables: 3.801, 7.118, 9.723, 9.021, manifestando la fuerte diferencia entre esos dos grupos. Es menor, pero suficiente entre los centroides 2 y 3 la distancia: 1.562, 4.295, 6.734, 6.712 y entre los centroides 1 y 2: 2.478, 2.871, 6.323 y 3.362.

Una tercera comprobación de la

Tabla 5  
*Comparación de las distancias entre los centroides*

AD	Nivel de asociación	Distancia		
		1	2	3
AD 1	1. Asociado con las personas para la misión		2.478	3.801
	2. Asociado con la misión	2.478		1.562
	3. Asociado con la institución	3.801	1.562	
AD 2	1. Asociado con las personas para la misión		2.871	7.118
	2. Asociado con la misión	2.871		4.295
	3. Asociado con la institución	7.118	4.295	
AD 3	1. Asociado con las personas para la misión		3.323	9.723
	2. Asociado con la misión	3.323		6.734
	3. Asociado con la institución	9.723	6.734	
AD 4	1. Asociado con las personas para la misión		3.362	9.021
	2. Asociado con la misión	3.362		6.712
	3. Asociado con la institución	9.735	6.712	

realidad de los tres grupos surge de la comparación de los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas resultantes de los cuatro análisis discriminantes que se realizaron, así como las matrices de estructura (ver Tabla 6) diferentes análisis con sus variables correspondientes, manifestando que los grupos son equivalentes, puesto que las variables se comportan en forma semejante en los cuatro análisis discriminantes.

El número de sujetos agrupados en cada uno de los grupos por los diferentes análisis estadísticos es semejante, lo que permite inferir la equivalencia de estos grupos (ver Tabla 7).

Los resultados de estas cuatro pruebas fundamentan la afirmación de la existencia de los tres niveles distintos de pertenencia a la realidad asociativa lasallista, en base a las cinco variables consideradas.

El poder discriminante relativo de las variables independientes se valoró con el método paso a paso (stepwise), en el que se obtuvo el valor F parcial. La Tabla 8 permite comparar los resultados

que arrojó cada uno de los tres análisis discriminantes que emplearon el método stepwise.

Observando el comportamiento de las variables, manifestado en los coeficientes estandarizados, las matrices de estructura indicadas en la Tabla 6 y la comparación de valores F de la Tabla 8, se encuentra que en la función 1 la solidaridad y la espiritualidad son las que más discriminan los grupos, mientras que la adhesión y la pertenencia son las que menos capacidad de discriminación tienen.

Por otra parte, los resultados indican que las variables se comportan en forma semejante en los diferentes análisis discriminantes.

Los coeficientes estandarizados permitieron establecer en cada uno de los análisis discriminantes las funciones que discriminan los tres grupos. En la Figura 1 se indican las funciones discriminantes correspondientes al AD 2.

El resultado de la agrupación de casos, resultante de los diferentes análisis (incluyendo la agrupación realizada por el análisis cluster), aparece en la Tabla 7.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

Tabla 6  
*Coefficientes estandarizados de las funciones discriminantes y matrices de estructura*

	AD 1	AD2	AD3	AD4
<b>Función 1</b>	<b>Coefficientes</b>			
Solidaridad	0.413	0.417	0.390	0.372
Espiritualidad	0.353	0.337	0.465	0.429
Compromiso	0.288	0.322		0.182
Adhesión	0.264	0.187	0.365	0.333
Pertenencia	0.188	0.173	0.259	0.202
<b>Función 1</b>	<b>Matriz de estructura</b>			
Solidaridad	0.728	0.738	0.722*	0.712*
Espiritualidad	0.676	0.686	0.707*	0.698*
Compromiso	0.627	0.700	0.432*	0.569*
Adhesión	0.640	0.630	0.667*	0.659*
Pertenencia	0.591	0.680	0.567*	0.559*
<b>Función 2</b>	<b>Coefficientes</b>			
Solidaridad	-0.045	-0.942	-1.034	-1.043
Espiritualidad	-0.788	0.456	0.501	0.478
Compromiso	0.326	-0.232		0.091
Adhesión	-0.142	0.243	0.271	0.252
Pertenencia	0.765	0.575	0.374	0.342
<b>Función 2</b>	<b>Matriz de estructura</b>			
Solidaridad	0.056	-0.570	-0.685	-0.693
Espiritualidad	-0.523	0.444	0.416	0.405
Compromiso	0.309	-0.049	0.079	0.143
Adhesión	-0.157	0.248	0.095	0.085
Pertenencia	0.610	0.329	0.153	0.145

Tabla 7  
*Casos agrupados en cada grupo*

Grupo	Cluster (N = 939)	AD 2 (N = 939)	AD 3 (n= 272)	AD 4 (n= 272)
1. Asociados con las personas para la misión	584	607	205	203
2. Asociados con la misión	287	267	65	67
3. Asociados con la institución	68	65	2	2
Total	939	939	272	272

Tabla 8  
*Comparación de valores F que eliminar*

Paso	Variable	AD 1	AD 2	AD 3
1	Solidaridad	176.903	1086.406	186.061
2	Solidaridad	55.075	241.980	59.568
	Espiritualidad	42.473	173.866	53.154
3	Solidaridad	33.992	123.193	31.347
	Espiritualidad	25.545	76.413	32.192
	Compromiso	17.340	55.398	
4	Solidaridad	23.850	81.567	21.755
	Espiritualidad	24.434	55.251	24.243
	Compromiso	10.238	36.366	
	Pertenencia	8.497	15.726	6.834
5	Solidaridad	13.858	66.685	
	Espiritualidad	17.793	37.779	
	Compromiso	7.727	32.24	
	Pertenencia	8.444	10.541	
	Adhesión	5.637	10.528	12.312
	Adhesión			13.349

Las agrupaciones son semejantes en cuanto a las cantidades agrupadas en los diferentes niveles. El mayor número de sujetos pertenece al grupo 1, el siguiente al 2 y el menor al 3. Los estadísticos de AD2, AD3 y AD4 indican que quedaron clasificados correctamente, respectivamente el 96.6%, 97.8% y 99.3%, con respecto a los casos agrupados por el análisis cluster.

Tomando en cuenta que en el segundo análisis discriminante se tomaron en cuenta la totalidad de los sujetos de la muestra (939) y las cinco variables, sus resultados permiten conocer la discriminación final de los sujetos (ver Tabla 9).

Funciones discriminantes de Fisher

$$F1 = 3.641pert + 4.143sol + 1.374adh + 4.125esp + 3.266comp - 194.776$$

$$F2 = 3.429pert + 3.140sol + 1.312adh + 3.653esp + 2.604comp - 143.544$$

$$F3 = 2.771pert + 2.399sol + 0.981adh + 2.633esp + 1.849comp - 83.244$$

Funciones discriminantes canónicas

$$D1 = 0.173pert + 0.417sol + 0.187adh + 0.337esp + 0.322comp$$

$$D2 = 0.575pert - 0.942sol + 0.243adh + 0.456esp - 0.232comp$$

Figura 1. Funciones discriminantes.

Tabla 9  
*Clasificación de los sujetos según el AD 2*

Grupo	n				%		
	1	2	3	Total	1	2	3
Hermano	53	15	0	68	78	22	0
Seglar hombre	182	110	32	324	56	34	10
Seglar mujer	277	152	33	462	60	33	7
No identificado	72	10	3	85	85	12	4
Total	584	287	68	939			

En el primer grupo quedaron clasificados 584 sujetos, de los cuales 53 her-

manos (78% del total de hermanos y 9% del grupo 1), 182 seglares hombres (56% del total de seglares hombres y 31% del grupo 1), 277 seglares mujeres (60% del total de mujeres y 47% del grupo 1) y 72 personas no identificadas (12% del grupo 1).

En el segundo grupo quedaron clasificados 287 sujetos, de los cuales 15 eran hermanos (22% del total de hermanos y 5% del grupo 2), 110 seglares hombres (34 % del total de seglares

hombres y 38% del grupo 2), 152 seglares mujeres (33% del total de mujeres y 53% del grupo 2) y 10 personas no identificadas (3% del grupo 2).

En el tercer grupo quedaron clasificados 287 sujetos, 32 seglares hombres (10 % del total de seglares hombres y 47% del grupo 3), 33 seglares mujeres (7% del total de mujeres y 49% del grupo 3) y 3 personas no identificadas (4% del grupo 3).

#### Discusión

En el último Capítulo general lasallista (2000), instancia suprema legislativa de los lasallistas, se reconoció que “hay colaboradores que han recorrido un largo camino de participación en la misión lasallista y se sienten llamados a profundizar y participar en el carisma, la espiritualidad y la comunión lasallista” (HEC, 2000, p. 4). Tomando en cuenta la vivencia de diferentes características, el Capítulo afirma que “hay varias modalidades de asociación” (p. 5). Por ello, recomienda y propone que se promuevan grupos de hermanos, colaboradores y asociados que “reflexionen sobre su identidad para la misión lasallista y desarrollen formas de asociación” (pp. 7 y 8). Prevé igualmente un encuentro internacional con miras a “compartir las experiencias de asociación, analizar y evaluar la puesta en marcha de procesos de asociación y presentar pistas de acción al próximo Capítulo general” (p. 8). La presente investigación participa en este proceso de reflexión y los resultados encontrados manifiestan caminos recorridos por los lasallistas en su compromiso dentro de la realidad asociativa lasallista y pistas por recorrer. Las características que definen el grado de participación en la asociación lasallista son múltiples, por ejemplo: respuesta a una

vocación, vida de fe, experiencia comunitaria, servicio educativo a los pobres, duración del compromiso, apertura universal (HEC, 2000, p. 5), formación específica y otras. El resultado de los análisis estadísticos de la prueba piloto del instrumento empleado llevó a considerar cinco variables: el sentido de pertenencia, la adhesión entusiasta, la interiorización de la espiritualidad lasallista, el grado de solidaridad y el nivel de compromiso comunitario. Estas variables resultaron ser factores discriminantes del nivel de asociación lasallista de los sujetos que respondieron el instrumento de medición de la presente investigación. Los resultados de los análisis estadísticos permitieron a su vez concretar el papel de cada una de las variables como discriminante de los tres grupos, las características de cada uno de los grupos y la especificación de las ecuaciones para discriminar los casos.

#### *Papel de las variables*

Observando la descripción de las variables (Tabla 3) se encuentra que, en orden descendente, las variables con mayores puntuaciones en su media y mediana son la espiritualidad, la adhesión entusiasta y la pertenencia. Estas variables además sobresalen por su relativa baja dispersión de sus datos. Las variables que presentan mayor dispersión de respuestas son, en orden decreciente, la solidaridad y el compromiso. Se detecta así que los sujetos varían entre sí especialmente en cuanto a su sentido solidario y su compromiso. Esta dispersión ayuda a establecer la diferencia entre los grupos.

La consideración en los análisis discriminantes de los pesos discriminantes estandarizados, de las cargas discriminantes (ver Tabla 6) y de los valores F

parciales (ver Tabla 7) permitió establecer que las variables con mayor fuerza discriminadora, en la función 1, son en orden descendente (se señala entre paréntesis sólo el coeficiente y la matriz de estructura, según el AD 2): la solidaridad (peso = 0.417, carga = 0.738), la espiritualidad (0.337, 0.686), el compromiso (0.322, 0.700), la adhesión entusiasta (0.187, 0.630), sentido de pertenencia (0.173, 0.680). Pero el sentido de pertenencia tiene en la función 2 del AD 1 un peso (coeficiente = 0.765) y una carga (matriz de estructura = 0.610), cuyos valores manifiestan correlación con dicha función. El sentido de pertenencia, por lo tanto, aunque con poca fuerza discriminante en la función 1, resulta tener mayor posibilidad de discriminar en la función 2, no como la primera o la segunda (que siguen siendo la solidaridad y la espiritualidad, como lo manifiestan sus coeficientes y cargas en el conjunto de análisis discriminantes), sino como la tercera en fuerza discriminante. Las variables con menor fuerza de discriminación en la función 2 son la adhesión y el compromiso. Los valores más bajos en las cinco variables corresponden a los integrantes del nivel 3 de asociación.

Así, queda establecido que el nivel 1 de asociación está discriminado, con respecto a los niveles 2 y 3, por las variables solidaridad, espiritualidad, adhesión y compromiso. Y el nivel 2 queda discriminado del nivel 3 por las variables solidaridad y espiritualidad, pero también por el sentido de pertenencia.

#### *Características de los grupos*

Antes de proceder a la identificación de las características de cada uno de los grupos, cabe hacer mención que las instituciones a las que se solicitó señalar el

nivel de asociación, captaron bien los criterios que se les indicaron y no manifestaron tener dificultad para señalar el nivel de cada uno de sus sujetos. Así se estableció la muestra de análisis con 272 sujetos sobre la muestra ampliada de los 939 sujetos. La buena aceptación de las instituciones de los niveles mostró que es factible empíricamente clasificar, en los tres niveles previstos por la presente investigación, a las personas que prestan sus servicios en las instituciones lasallistas: asociados con las personas para el servicio educativo de los pobres, asociados con el servicio educativo de los pobres y asociados con la institución.

La identificación de los grupos se concretó al tomar en cuenta los análisis estadísticos realizados. El AD 1 discriminó entre los tres grupos en la muestra de análisis ( $n = 272$ ), clasificando correctamente el 86.4% de los casos originales seleccionados a priori. El análisis cluster clasificó la muestra ampliada ( $N = 939$ ), asignando a cada sujeto uno de los tres niveles de asociación establecidos. El AD 2 tomó en cuenta el resultado del análisis cluster y las cinco variables y estableció sobre esta base las funciones discriminantes, permitiendo detectar en cuáles de las ecuaciones los coeficientes resultaron significativos. El AD 3 comprobó que el 97.8% de los casos de la muestra de análisis fueron asignados al mismo grupo, a pesar de no tomar en cuenta la variable compromiso, tanto por el criterio a priori de quienes los evaluaron originalmente, como por parte del análisis cluster y como resultado de este AD 3. El AD 4 probó que, en base al criterio de la selección de variables, el modelo de las cinco variables incrementó el número de casos asignados a priori correctamente hasta llegar a un 99.3%.

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

La pertinencia de los tres grupos quedó establecida en los mapas territoriales de las funciones 1 y 2, en los que se reconocen tanto el centroide de cada grupo como el territorio donde se ubica cada uno de los tres grupos.

La denominación de los grupos se basó en los términos empleados en la cultura lasallista y su correspondencia con los grupos establecidos en la presente investigación. De allí que se nombró “asociados” a los sujetos pertenecientes al grupo 1, “copartícipes” a los del grupo 2 y “colaboradores” a los del grupo 3.

La caracterización de cada grupo tomó en cuenta el resultado de los análisis discriminantes y el análisis detallado de las respuestas aportadas en cada grupo a cada una de las preguntas del instrumento de medición.

*Grupo 1: los asociados.* El grupo 1 es el de los lasallistas asociados a las personas, integrando con ellas comunidades, para llevar a cabo juntos la misión que les es común. Los asociados hablan normalmente de “nosotros” cuando se refieren a la institución lasallista (99.2%, porcentaje que corresponde a la suma de alto y muy alto, así se comprenderá cada vez que se señalen porcentajes a continuación, a menos que explícitamente se indique otra interpretación). Los asociados sienten que sus colegas son importantes para ellos y se consideran parte de un todo, aun formando diversas comunidades. Ellos tienden a trabajar no en forma aislada, sino solidariamente con los demás (99.2%). Participan gustosos en retiros, cursos de profundización lasallista y reuniones de oración (99.3%). Estos estudios y vivencias los han ayudado a identificarse con la causa de La Salle (96.6%) y a descubrir lo valioso de los principios pedagó-

gicos lasallistas y a ponerlos en práctica (98.8%). Su conocimiento de la vida y de los escritos de La Salle es bueno y con cierta frecuencia los citan, aunque reconocen cierta deficiencia en este aspecto (88% alto y muy alto y 12% bajo y muy bajo). La tradición del instituto lasallista forma parte de su vida, la conocen y se sienten parte de ella (99.4%). De allí que su solidaridad va más allá de la institución donde trabajan y se sienten vinculados con el instituto lasallista extendido en el mundo entero (97.5%). La espiritualidad lasallista es importante para los asociados. La conocen y se esmeran por vivirla. Están atentos a las necesidades humanas y espirituales de los niños y jóvenes y en ellas descubren llamados de Dios (99.1%). Valoran en especial la integración de la comunidad, participan con gusto en todo lo que se refiere a ella, especialmente en su edificación (99.3%), la consideran como un lugar privilegiado donde Dios se hace presente (98.9%). Su quehacer educativo no es para ellos sólo un oficio o una profesión; lo consideran como respuesta a una vocación (97%). Los niños y jóvenes los sienten cercanos (95.8%). Les agrada convivir con los demás lasallistas comprometidos en la misión común (98.3%), favorecen momentos de encuentro interpersonal (98.9%) y se esmeran por tener relaciones con sus colegas más allá del área profesional (97%). Los asociados aprecian la apertura del instituto y su impulso hacia nuevas formas de asociación (99%). Las personas con las que conviven fuera del ámbito escolar o apostólico se dan cuenta de su compromiso como lasallistas, ya que éste tiene repercusión en su forma de vivir, de expresarse y de emplear el tiempo libre (93.3%).

Los asociados consideran su perte-

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

nencia al grupo lasallista como una valiosa oportunidad para realizarse como personas y como cristianos (99.6%) y les dolería mucho dejar de pertenecer al grupo lasallista (99.4%).

*Grupo 2: copartícipes.* El grupo 2 es el de los lasallistas asociados a la misión de la educación cristiana de los niños y de los jóvenes, marcada por la perspectiva del servicio educativo de los pobres. Esto significa que, independientemente de la clase social con la que trabajan, su perspectiva es la formación de la responsabilidad social, en la fraternidad y en la justicia. Los copartícipes gustan de la visión lasallista de la educación (89.9%), aunque su conocimiento de la misión específica lasallista no les es muy precisa (28.1% muy alto, 67.8% mediano y alto). Sin embargo, la perspectiva del servicio educativo a los pobres les interesa (77.1% alto o muy alto, aunque 19.9 mediano). Sus alumnos los sienten cercanos (82%) y son sensibles a sus necesidades humanas y espirituales (87.6%). Para los copartícipes los colegas son importantes (93.7%). Se sienten cómodos al trabajar con otros lasallistas (88.7%) y buscan establecer relaciones interpersonales con ellos (89.9%). Su interés por las nuevas formas de asociación que están surgiendo en el lasallismo no es muy señalado (83.6%). Su relación con los colegas es cordial, pero no suele ir mucho más allá del área profesional (55.4% bajo o mediano). Las personas con las que conviven fuera del ámbito educativo no siempre se dan cuenta de su compromiso como lasallistas (7.1% muy alto, 90.3% bajo, mediano). Los copartícipes han participado relativamente poco en sesiones de formación específicamente lasallista (74.1%); de allí que su conocimiento de La Salle y

de sus escritos no sea sobresaliente (6% muy alto, 34.1% alto). En general, no sienten una fuerte vinculación con el instituto lasallista (41.2% mediano, bajo o muy bajo). La espiritualidad lasallista les llama la atención, aunque todavía no la conocen suficientemente (72.6% mediano o alto).

Los copartícipes son personas comprometidas con la misión del servicio educativo y prestan, en este sentido, un valioso servicio. Establecen relaciones cordiales con colegas y destinatarios, sin que la dimensión comunitaria sea su prioridad. Ellos tienden más al equipo efectivo y solidario que a la integración de comunidades de vida.

*Grupo 3: los colaboradores.* Los colaboradores son lasallistas asociados a la institución, desempeñan, como en los casos anteriores, múltiples tareas relacionadas con la educación: docencia, proyección, investigación, desarrollo y mantenimiento de locales, comunicación, administración, asesoría psicológica y pedagógica, catequesis y asesoría de actividades post o periescolares.

Los colaboradores son lasallistas atentos a las necesidades educativas de los niños y de los jóvenes (64.6% alto y 9.2% muy alto). Los colegas les son importantes y se sienten parte de la institución (90.8% muy alto, alto y mediano), aunque su identificación no llega generalmente al nosotros cuando hablan de la institución (38.5% bajo o muy bajo). Lo que les entusiasma es su labor profesional y se sienten a gusto en la institución. Sin embargo, no les motiva tanto trabajar en el servicio de los pobres (29.2% alto, 4.6% muy alto). Consideran importante lograr conocimiento interpersonal con los colegas (84.6% mediano o alto), aunque su participación en la vida

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

de la comunidad es mediana (72.2% mediano o alto). El tema de la asociación no les llama la atención (66.1% mediano, bajo o muy bajo). Los colaboradores han participado poco en eventos de formación lasallista (70.4% mediano, bajo o muy bajo). De allí que poco conocen la vida y los textos del fundador (44.6% bajo y muy bajo) y poco les inspira su testimonio (38.5% muy bajo o bajo y 46.2% mediano). Desconocen en general la tradición lasallista (13.8% bajo o muy bajo y 49.2% mediano). El grupo de colaboradores considera su quehacer más como un desempeño profesional o como un oficio que como una vocación (el aspecto vocacional está calificado en un 81.6% mediano, bajo o muy bajo). Fuera de su área de trabajo, los colaboradores no se proyectan como lasallistas (73.9% muy bajo o bajo).

Los colaboradores son personas que participan activamente en la vida de la institución educativa y le aportan su riqueza como personas por su experiencia y conocimientos. Trabajan con entusiasmo y se integran como equipo. Al entrar en contacto con la comunidad lasallista tienen la opción de iniciar un proceso de descubrimiento de la Salle y de la tradición que de él arrancó y que podrá enriquecer el sentido que dan a su profesión u oficio.

### *Especificación de las ecuaciones*

Se establecieron las ecuaciones discriminantes para discriminar los casos a partir de los instrumentos de este estudio (Figura 1).

Las funciones lineales discriminantes de Fisher, correspondientes a cada uno de los tres grupos, permitieron ubicar a cada caso particular, en base a la escala original en la que fue medida cada variable. Los valores en AD2 de la Lambda

de Wilks (1 a la 2: 0.186 y 2: 0.973) y los del chi cuadrado (1 a la 2: 1573.021 con 10 gl y 1: 25.308 con 4gl) aseguraron que la información que aportan cada una de las funciones es estadísticamente significativa ( $p = .000$ ), en cuanto la discriminación de los sujetos y el papel de cada una de las variables como discriminante de los tres grupos. Con los valores de las cinco variables de cada sujeto se obtuvo la puntuación en cada una de las tres funciones lineales discriminantes de Fisher y se asignó el grupo al sujeto de acuerdo con la función en la que obtuvo mayor puntuación.

Se establecieron también las dos funciones discriminantes canónicas. La clasificación de los individuos se realizó en base a las funciones discriminantes tipificadas. Las ecuaciones así calculadas permitieron obtener las puntuaciones discriminantes de cada caso. Según el AD 2 en el grupo 1 quedó el 77.9% del total de los hermanos, el 60% del total de las mujeres y el 56.2% del total de los seculares hombres. Si en la historia lasallista hubo una época en la que se rechazó al elemento femenino, en la actualidad las mujeres no están en desventaja respecto de los varones y, en determinados casos, los superaran en cuanto al compromiso con la misión. Los hermanos se ubican en los grupos 1 y 2 y ninguno en el 3. Ellos han sido nombrados "corazón, memoria y garantía del carisma lasallista" (HEC, 1993, p. 15). Cabe el cuestionamiento sobre si todos los hermanos lo son o si algunos no tanto. Resulta también instructivo comprobar que gran número de seculares mujeres y hombres están ubicados en el grupo 1, mostrando ellas y ellos que son también "corazón, memoria y garantía del carisma lasallista". Los colaboradores son hombres y mujeres, aunque el porcentaje

de los primeros es ligeramente superior al de las mujeres. Ellas tienden a ubicarse más en los grupos 1 y 2, como asociadas o copartícipes.

### Conclusiones

El 43° Capítulo General señaló un conjunto de características de quienes viven la asociación lasallista (HEC, 2000, p. 5). El análisis factorial permitió pasar de dichos supuestos a cinco variables, denominadas como sentido de pertenencia, solidaridad, adhesión entusiasta, interiorización de la espiritualidad y compromiso comunitario con la misión. Éstas son las características que se consideraron en el presente estudio para discriminar los niveles de participación en la asociación lasallista. La realidad asociativa lasallista indica la vivencia y pertenencia a un grupo de personas que juntas se han comprometido con el servicio educativo a los pobres y, desde la perspectiva de los pobres, realizan el servicio educativo de los niños y de los jóvenes. Este servicio entusiasmo, solidariza y da sentido a la vida de los asociados. Desde la finalidad se consolida la realidad asociativa. El asociado, el copartípe, el colaborador, cada uno desde su propia labor está llamado, como lasallista, a orientar el servicio educativo que presta en la perspectiva del mundo de los pobres, de la justicia, de la construcción de un mundo justo y fraterno. Es alentador comprobar que a la gran mayoría de los encuestados les convence y entusiasmo esta misión lasallista (asociados, 98.8%; copartícipes, 89.9% y colaboradores, 43%) y se entusiasman por el impulso hacia nuevas formas de asociación, para favorecer este servicio al mundo de los necesitados (99%, 83.6% y 33.8%). Ellos reconocen que su servicio educativo está intencionalmente

en la perspectiva del servicio educativo de los pobres (97%, 77.1% y 32.3%). Las respuestas al instrumento de medición muestran la sensibilidad de los encuestados al tema comunitario: “Los colegas son importantes para mí, me siento parte de un todo, no trabajo en forma aislada” (99.2, los asociados; 93.7%, los copartícipes; 75.4%, los colaboradores), “Me siento a gusto y me motiva vivir junto con los demás lasallistas” (respectivamente 98.3%, 88.7% y 33.8%), “Participo con gusto en lo que ayuda a construir la comunidad de la que formo parte” (99.3%, 89.5% y 46.1%), “Me siento vinculado con el instituto extendido en el mundo entero” (97.5%, 58.8% y 9.2%). La referencia última es Dios. El lasallista descubre a Dios en el pobre, en el niño y en el joven, en el colega asociado. De Él se siente llamado y a Él responde, a Él se consagra para realizar “la obra de Dios” junto y en asociación con los demás lasallistas (La Salle, 1733/2001i, p. 119, 3, 0, 8). Existe diferencia entre las respuestas aportadas por los integrantes de los tres grupos, con respecto a otras afirmaciones de relación con Dios, tales como “Me siento elegido y enviado por Dios para colaborar con él en su obra de educación de los niños y de los jóvenes, especialmente de los pobres” (asociados, 96.4%; copartícipes, 80.2%; colaboradores, 18.4%), “Estoy habitualmente atento para descubrir la presencia salvadora de Dios en mi vida” (respectivamente 97.7%, 75.6% y 16.9%), “Estoy persuadido de que la comunidad es lugar privilegiado donde Dios se hace presente” (98.9%, 85.8% y 26.6%).

De los resultados de los análisis estadísticos de las respuestas al instrumento de medición se obtuvieron en particular las siguientes conclusiones:

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

1. Existen varios niveles de participación en la realidad asociativa lasallista. Éstos manifiestan a la vez la riqueza de la diversidad de posibilidades y la fuerza de su complementariedad.

2. Cada nivel asociativo da lugar a una identidad lasallista propia. La identidad colectiva inicial del hermano, reinterpretada hoy en el lugar de la iglesia comunión, ha dado lugar a estas diversas identidades que se reconocen todas en un tronco común: la misión y la espiritualidad de La Salle.

3. Se detecta un carisma vivo: el carisma de La Salle. Una novedad en el mundo lasallista de los últimos cuarenta años es el número creciente de seglares, hombres y mujeres, cristianos y no cristianos, que descubren en el carisma de La Salle una fuerza interior que los lleva a asociarse, en diferentes formas, para realizar juntos la misión de la educación cristiana de los niños y de los jóvenes desde la perspectiva de los pobres.

4. El tiempo actual es un tiempo de transición, tiempo retador y tiempo de cuestionamientos y dudas. Los riesgos de confusión y las líneas de demarcación entre los grupos de asociados, copartícipes y colaboradores, precisos y definidos en los mapas territoriales de los análisis discriminantes, no lo son tanto en la vivencia diaria. Según Botana (2001), "llegó la época de la fragmentación" (p. 4). Los grandes relatos, las grandes identidades, se miden actualmente por su capacidad para proporcionar a las identidades personales la posibilidad de realizar su propio relato, su propia identidad, su propio itinerario de plenitud, evitando confusiones e interferencias.

5. Aparecen nuevos retos: En la presente investigación se detectó que son numerosos los lasallistas de América Latina y de España que están profundamente comprometidos con La Salle.

Proporcionalmente los seglares son mucho más numerosos que los hermanos, tanto en las escuelas como en los centros no formales. Es tiempo de apertura, no de invernadero. Apertura que llama y exige una mayor formación, especialmente en el área específica lasallista, pues los porcentajes sobre conocimientos en esta área son bajos (respectivamente para los tres grupos: 88%, 40.1% y 9.2%).

Asociarse ¿para qué? Fue la pregunta de fondo de este trabajo. La respuesta fue dada por las vivencias de quienes contestaron la encuesta de la presente investigación. Asociarse para responder a una misión que hoy, como en sus inicios, exige sentido de pertenencia, solidaridad, adhesión entusiasta y compromiso comunitario; asociarse animados por una espiritualidad fundamentalmente fraterna, asociarse para una misión. El desafío para la asociación es que asociados, copartícipes y colaboradores, conscientes de su misión común, participen con inteligencia, creatividad y entusiasmo para impulsar el surgimiento de nuevas formas asociativas, nuevas relaciones comunitarias y nuevas estructuras de organización, de decisión y de gobierno. La asociación lasallista entre diferentes personas está dando lugar a una nueva fraternidad, la fraternidad lasallista. Hermanos y seglares, hombres y mujeres, cristianos y no cristianos se comprometen juntos, al estilo de La Salle, en el servicio educativo de los pobres y desde ellos de los niños, jóvenes y adultos. Unidos en fraternidad descubren la presencia salvadora y amorosa de Dios, que los llama, congrega y envía para participar en la construcción de un mundo justo y fraterno desde la educación.

El campo de la investigación queda sin embargo ampliamente abierto a otras posibilidades de estudio de las variables

independientes que caracterizan la asociación lasallista. Muy oportuno será detectar otros niveles, afinar constructos y encontrar las mejores técnicas para observarlos y medirlos. Además de otros estudios cuantitativos, como la presente investigación, es recomendable llevar a cabo estudios cualitativos de la realidad asociativa y del carisma lasallista para conocerlos más a fondo. Una de las principales recomendaciones que se deducen del presente estudio es realizar investigaciones experimentales en base a las cinco variables de asociación, que permitan después de un diagnóstico, la implementación de un programa adecuado tendiente a fortificar las variables estudiadas y la evaluación de su logro. Así, impulsando nuevos proyectos de investigación y propiciando su intercambio, la realidad asociativa lasallista se reflejará en nuevos sistemas de red, que favorezcan las relaciones profesionales e interpersonales y los intercambios de búsquedas y de hallazgos, con miras a conocer y vivir más adecuadamente la misión lasallista en el mundo actual.

### Referencias

- Aday, Ronald H. y Kano, Zakari M. (1997). Attitudes toward caring for aging parents: A comparison of Laotian and U.S. students. *Educational Gerontology*, 23(2), 151-168.
- Aldous, Joan; Carlson, Robert; Foote, Nelson; Hill, Reuben y MacDonald Robert. (1970). Family development in three generations. Cambridge, MA: Schenkman.
- Amato-von Hemert, K. (1994). Should social work education address religious issues? Yes! *Journal of Social Work Education*, 30, 7-11.
- Baranowski y Schilmoeller, Marc D. (1999). Grandparents in the lives of grandchildren with disabilities: Mother's perceptions. *Education y Treatment of Children*, 22(4), 427-447.
- Bateman, Thomas S. (2000). *Administración, una ventaja competitiva*. México: McGraw-Hill.
- Bengtson, Vern L. y Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 856-870.
- Botana, Antonio. (2001). *Relato del mito inicial: Raíces de la asociación y dinamismo originales del carisma lasallista*. Roma: Comisión de asociación, Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Botana, Antonio. (2003). *Asociación lasalliana: el relato continúa*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Boyer, Ernest. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, Ernest. (1994). Creating the new American college. *The Chronicle of Higher Education*, 40(27), A48.
- Brabeck, Mary M. y Shirley, Dennis. (2003). Excellence in schools of education: An oxymoron? *Phi Delta Kappan*, 84(5), 368-373.
- Canda, E. R. (1989). Religious content in social work education: A comparative approach. *Journal of Social Work Education*, 25, 15-24.
- Ebmeier, Howard. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: an investigation of a path model. *Journal of Curriculum & Supervision*, 18(2), 110-142.
- Edwards, Dana. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students belong. Elementary School. *Guidance and Counseling*, 29(3), 191-198.
- Goldberg, Marc F. (2001). Leadership in education: Five commonalities. *Phi Delta Kappan*, 82(10), 757-761.
- Goodenow, C. (1991). *The sense of belonging and its relationship to academic motivation among pre and early adolescent students*. Chicago, IL: Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Grajales Guerra, Tevni. (2003). *Conceptos básicos para la investigación social* (2ª ed.). Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Griffin, Barbara. (1995). *Promoting professionalism, collaboration and advocacy*. Greensboro, NC.: Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Heider, Fritz. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2000). Actas del 43º Capítulo General: Asociados para responder a los desafíos del siglo XXI. *Circular 447*. Roma: Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2004). *Estadísticas, 2003*. Roma: Casa Generalicia.
- Hodge, David R. (2001a). Spiritual assessment: A review of major qualitative methods and a

## NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ASOCIATIVA LASALLISTA

- new framework for assessing spirituality. *Social Work*, 46(3), 203-215.
- Homans, George C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Jansen, Luther T. (1952). Measuring family solidarity. *American Sociological Review*, 17, 727-733.
- Kelly, J. (1979). *Adolescent boys in high school: A psychological study on coping and adaptation*. Hills Dale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kember, David; Lee, Kenneth y Li, Natalia. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 326-342.
- Kemp, Charles E. (2003). Community health nursing education: Where we are going and how to get there. *Nursing Education Perspectives*, 24(3), 144-151.
- Kunesh, Linda G y Farley, Joanne. (1993). *The prerequisite for school readiness and success*. (Reporte No. EDO-PS-93-8). (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED356906). Recuperado el 18 de diciembre de 2003, de la base de datos de ERIC.
- La Salle, Juan Bautista de. (2001h). Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas [RC]. *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle* (José María Valladolid, Trad.) (Vol. 1, pp. 13-55). Madrid: Ediciones San Pío X. (Versión original manuscrito 1718, publicada en 1726).
- La Salle, Juan Bautista de. (2001i). Reglas que me he impuesto (Reglas personales). *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle* (José María Valladolid, Trad.) (Vol. 1, pp. 119-120). Madrid: Ediciones San Pío X. (Versión original publicada en Blain, 1733).
- Laville, Jean-Luis y Sainsaulieu, Renaud. (1997a). Les fonctionnements associatifs. En Jean-Luis Lavilla y Renaud Sainsaulieu (Comps.), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social* (pp.271-304). Paris: Desclée de Brouwer.
- Loewenberg, F. M. (1988). *Religion and social work practice in contemporary American society*. New York: Columbia University Press.
- Nave, B. (1990). *Self-esteem: The key to student success. A series of solutions and strategies*. Clemson, SC: Clemson University, National Dropout Prevention Center.
- Negrón, Peter. (2002). A network of relationships. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 284-286.
- Netting, F. E.; Thibault, J. M. y Ellor, J. W. (1990). Integrating content on organized religion into macropractice courses. *Journal of Social Work Education*, 26, 15-24.
- Nye, F. Ivan y Rushing, William. (1969). Toward family measurement research. En J. Hadden y E. Borgatta (Eds.), *Marriage and family* (pp. 133-140). Itasca, IL: Peacock.
- Orlando, Carla Erickson. (2000). The collegium: Community as gathering place. *New Directions for Higher Education*, 109, 33-42.
- Rivera, Juan A. (2004). *Consideraciones sociológicas sobre la pertenencia asociativa. Aplicaciones concretas al momento asociativo lasallista actual*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Robbins, Steven B. y Lese, Karen P. (1993). Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 71(3), 343-348.
- Rorty, Richard. (1991). *Solidarity or objectivity*. New York: Cambridge University Press.
- Schneider, Jean-Louis. (2003). Aujourd'hui, associés pour la mission d'éduquer. *Bulletin de Liaison des Frères du District de Belgique-Sud*, 10, 4-10.
- Sermabeikian, P. (1994). Our clients, ourselves: The spiritual perspective and social work practice. *Social Work*, 39, 178-183.
- Thompson, Delores A. y McRae, Mary B. (2001). The need to belong: A theory of the therapeutic function of the black church tradition. *Counseling and Values*, 46(1), 40-54.
- Thouard, Jean-Marie. (1995). *La espiritualidad lasaliana*. Roma: Casa Generalicia.
- Tillich, P. (1959). *Theology of culture*. New York: Oxford University Press.
- Van Grieten, George. (1995). *La naturaleza de la espiritualidad lasaliana*. Roma: Casa Generalicia.
- Witmer, J. M. (1989). Reaching toward wholeness: An integrated approach to well being over the life span. En T. J. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (pp. 35-58). Muncie, IN: Accelerated Press.

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL CAMPO EDUCATIVO: REFLEXIONES EN TORNO DE UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN

Edith Azucena Moroni y Beatriz Teresa Curtino  
*Universidad Nacional de Misiones, Argentina*

### RESUMEN

*El presente artículo reseña a partir de abordaje bibliográfico las características y rasgos propios de la investigación-acción, y a partir de ellos su utilidad en el campo educativo. Desarrolla posteriormente el relato de una experiencia concreta de investigación-acción en educación, a los efectos de ilustrar con una aplicación empírica los beneficios que ofrece, tanto en resolución de problemas como en generación de conocimientos, convertida en un verdadero proceso de perfeccionamiento. Por último, a partir de la práctica efectuada, reflexiona brevemente sobre el contexto, la forma de ejecución y los resultados de la investigación, así como la opinión de los propios participantes, resaltando básicamente lo inherente a la metodología empleada.*

### Introducción

Como bien la define Pérez Serrano (1990) la investigación-acción (IA) es un proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quienes los viven, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de investigación (p. 59)

Los principios que la caracterizan son el carácter participativo, el impulso democrático y contribución simultánea para el cambio.

Distintos autores reconocen a Kurt Lewin (1890-1947) como el creador de esta línea de investigación, atribuyendo su aplicación básicamente al cambio social. Corey (1953) la define como el proceso a aplicar por los prácticos para estudiar sus problemas científicamente, extendiendo el campo de aplicación a otras ciencias. Taba y Noel (1957) amplían su aplicación a la realización de diagnósticos y refieren a su intervención directa en el campo de la educación, tanto en el diagnóstico y resolución de problemas en dicha área como en la elaboración del currículum.

Analizando la evolución de la IA, se observa que durante una década (años 60) prácticamente se hundió en el olvido, para reaparecer en la siguiente (años 70),

---

Edith Azucena Moroni y Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Edith Moroni, España 3497, 3300 Posadas, Misiones, Argentina. Correo electrónico: medith@fhycs.unam.edu.ar

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

creándose en torno de ella diferentes movimientos, correspondientes a la corriente francesa, anglosajona, norteamericana y australiana. Si bien cada una de ellas le imprime alguna particularidad, todas la valorizan, reconociéndole, como modalidad de investigación, singular importancia para la educación.

Carr y Kemmis (1988) conciben la IA como ciencia educativa crítica, dándole un enfoque dialéctico de la realidad, utilizando las categorías interpretativas de los propios actores involucrados en la acción. Para ello reconocen cuatro momentos: (a) planificación, (b) acción, (c) observación y (d) reflexión; sobre esta última se replanifica comenzando nuevamente todo el proceso: acción-observación-reflexión, en forma de espiral ininterrumpida de fases.

A los efectos de comprender la importancia y beneficios de su aplicación en el campo educativo es necesario traer a colación los rasgos que definen y caracterizan a la IA y la contribución de cada uno de ellos a la educación. Los rasgos se clasifican en tres grandes grupos: (a) vinculados a la acción, (b) vinculados a la investigación y (c) vinculados al cambio.

### *Rasgos vinculados a la acción*

Entre los rasgos vinculados a la acción, se destacan los siguientes:

1. Unión teoría-praxis: Por medio de la IA se encuentran en un espacio común la teoría y la praxis. En educación, la introducción de la IA a la práctica docente implica unir investigación y docencia, en una actividad continua de interacción teoría-práctica.

2. Mejoramiento de la acción: Se investiga para la acción, para influir en el medio. En educación orienta a mejorar la acción y contribuir a resolver problemas. Apunta a la formación y al perfec-

cionamiento de la práctica docente.

3. Problemas prácticos: Parte de problemas cotidianos y constituye un proceso para resolverlos, en el que participan las personas implicadas.

4. Protagonismo del práctico: La IA convierte a los docentes en protagonistas de sus propias investigaciones, lo que resulta una ventaja, porque ellos conocen muy de cerca los problemas cotidianos a los que se enfrentan.

### *Rasgos vinculados a la investigación*

Entre los rasgos vinculados a la investigación, pueden señalarse los siguientes:

1. Nuevo tipo de investigación: El investigador vive de cerca los problemas, participa del problema y la investigación.

2. Investigación amplia y flexible: Está dada por el proceso, es posible combinar diferentes fuentes, perspectivas, etc. El diseño se va construyendo.

3. Perspectiva ecológica: Estudia los problemas en su contexto, en la institución, en el aula (etnográfico).

4. Clarificación de valores: El proceso autoreflexivo y crítico clásico de la IA saca a luz creencias, valores, que operan sobre la acción.

5. Rigor metodológico: Si bien la IA pretende el rigor científico, permite un cierto margen de sacrificio a costa de la demanda.

### *Rasgos vinculados al cambio*

Pueden mencionarse los siguientes rasgos vinculados al cambio:

1. Dimensión de colaboración: Se da porque está implicado en la investigación el grupo que ha optado por una tarea de cambio de la realidad en la que sus miembros están insertos. La IA es una labor de equipo.

2. Democratización del proceso de

investigación: En educación el profesor investiga junto al investigador, pues la IA es participativa y democrática.

3. Función crítica: En la IA se constituyen grupos a partir de la capacidad de autocrítica, que suelen ser incluso críticos de la ciencia tradicional. La característica esencial de la IA es partir del análisis no sólo del producto sino también del proceso.

4. Función de comunicación: La comunicación es entendida como apertura a la crítica y el perfeccionamiento. Las personas afectadas son las primeras destinatarias, por lo cual el lenguaje debe ser claro y sencillo (comprensible).

En función de la definición y rasgos de la investigación-acción, se desprende claramente que no se la puede desarrollar sin la aplicación de lo que algunos llaman metodologías participativas; otros, técnicas participativas y/o procesos participativos, razón por la que muchos refieren a la misma como investigación-acción participativa (IAP).

La IAP, principal soporte de la educación social y animación sociocultural, brinda la metodología para la sistematización, la reflexión y la recreación de la práctica, con técnicas que permiten la planificación y la resolución de los problemas desde los mismos actores involucrados, para ir construyendo con eficiencia los proyectos propios de intervención-acción.

El proceso metodológico en la IA es un continuo de investigación y acción, de acción y reflexión, lo que conlleva a una acción realista, seguida de una reflexión autocrítica y evaluación de los resultados que opera tanto sobre las necesidades sentidas como latentes<sup>1</sup>.

Desde la metodología de la IAP se propicia la creación de un ámbito para la reflexión, con los actores involucrados en el fenómeno a investigar. El análisis

de los diferentes puntos de vista, las experiencias y la planificación conjunta, permite construir proyectos consensuados, que se modifican en función de los resultados, con la finalidad de una mayor eficiencia y eficacia del proceso educativo.

Por otra parte, por ser la investigación, el “proceso por el cual se construye conocimiento acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (Achilli, 2000, p. 20), la implementación de la IAP dentro de las instituciones educativas se convierte en una modalidad de perfeccionamiento continuo, tanto para los docentes como para los directivos y el personal técnico en actividad.

La investigación-acción constituye un elemento clave en la formación y en el perfeccionamiento docente permanente, pues es capaz de unir la teoría y la práctica en la resolución sistemática de los problemas. El propio iniciador de este tipo de investigación, Lewin, sostuvo que la investigación, la acción y la formación deben permanecer unidas. Para que esto sea posible, es necesario capacitar al docente en la metodología, las técnicas y las estrategias que hacen al modelo investigativo de referencia.

Para la realización de una IAP, así como para el perfeccionamiento docente, se requiere contar con el(los) *experto(s)*, entendiendo por tal a la(s) persona(s) que orienta(n) y asesora(n) a los grupos o equipos de trabajo. Son los responsables de acompañar al grupo en el proceso y el desarrollo de la investigación, razón por la cual deben ser personas preparadas en el campo concreto objeto de estudio, así como en técnicas y métodos de investigación.

Con respecto a la figura del experto, *facilitador*, *crítico-amigo* o *guía*, Pérez Serrano (1990) la refiere como

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

una persona cualificada que tendría la misión de asesorar, ayudar, cooperar con los prácticos. Es clave para el éxito de la tarea que la persona que asesore sea experta en cuestiones de tipo metodológico y didáctico, que conozca diversas vías para generar innovación educativa y le proporcione al grupo las herramientas necesarias para la recolección, el análisis, el tratamiento y la interpretación de los datos. (p. 196)

Esta figura desempeña un papel clave tanto para la investigación como para la formación y el perfeccionamiento docente, sin olvidar que los que llevan a cabo la investigación son los prácticos, quienes cotidianamente se enfrentan a los problemas a resolver y efectúan las acciones concretas en tal sentido, así como la reflexión para la replanificación.

A los efectos de demostrar empíricamente la conveniencia de aplicación de la IAP en educación, se desarrolla a continuación la descripción de una aplicación de la IAP en un proyecto de investigación/perfeccionamiento en el campo educativo, destinado a resolver el problema de la alfabetización de sordos con el bilingüismo, como modelo educativo.

### Desarrollo de la experiencia

Como resultado de una investigación (Moroni y Curtino, 2001) en la que se evaluó el cambio de modelo educativo para sordos, del modelo oralista<sup>2</sup> al modelo bilingüe-bicultural<sup>3</sup>, en la provincia de Misiones, se concluye que, si bien con el nuevo paradigma se han obtenido resultados satisfactorios en cuanto a comunicación y transmisión de conocimientos, queda pendiente la alfabetización del sordo.

Cabe aclarar que con el oralismo tampoco se ofrecían garantías de comprensión y producción autónoma de la lectoescritura para todos los sordos, vinculados estrechamente a las posibilidades de oralización.

En este contexto se realizó una investigación (Moroni y Curtino, 2003) a los efectos de diseñar conjuntamente con las instituciones escolares de sordos de la provincia de Misiones, la forma adecuada para alfabetizar a sus alumnos, que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Teniendo en cuenta el objetivo y el marco referencial de esta investigación, se consideró apropiado aplicar el modelo de la IAP.

La modalidad de esta investigación, como ya se ha descrito ampliamente en el desarrollo de los rasgos y la utilidad de la IAP, la convierte en una actividad de perfeccionamiento para el personal de las instituciones escolares involucradas, razón por la cual se la formalizó como proyecto de capacitación<sup>4</sup> que favoreció el compromiso asumido por los docentes.

La técnica empleada en la investigación/perfeccionamiento de referencia fue la de talleres, organizados y coordinados por las investigadoras/animadoras<sup>5</sup>.

En los talleres participó todo el personal de las escuelas de sordos de la provincia, ámbito en los que se propició la reflexión conjunta de los participantes, a los efectos de contar con un diagnóstico efectuado por los propios actores, a partir del cual se identificaron los problemas, dificultades y posibilidades, se planificaron las estrategias de acción para solucionar el problema detectado, quedó abierta la posibilidad de abordar otras problemáticas producto de demandas concretas y se respondió al modelo de investigación-acción generativa elaborado por McNiff (1988), que permite

trabajar muchos problemas diferentes al mismo tiempo, sin perder de vista el tema principal.

Los talleres adoptaron diferentes modalidades, recurriendo a distintas estrategias de acuerdo con los objetivos de cada uno de ellos. Su planificación se efectuó sobre la dinámica que la metodología imprimió a la investigación, haciendo uso de la flexibilidad que proporciona la IAP. Algunos talleres respondieron a las demandas efectuadas por la dirección y personal docente de las instituciones, dando lugar a cursos de repaso de gramática española, análisis sobre cultura sorda, métodos de enseñanza de segundas lenguas, desarrollo del método de enseñanza de la lengua en la escuela común, entre otros.

Se recogió información por medio de observaciones de clases, registros anecdóticos de los alumnos y entrevistas. Este material y las vivencias de los actores educativos se convirtieron en los insumos de los talleres de reflexión, discusión y toma de decisiones, junto con la incorporación de lecturas bibliográficas y documentaciones diversas.

Las observaciones de clases, en las que las docentes actuaron alternativamente de observadoras y observadas, constituyeron una actividad interesante, nunca antes practicada. Las docentes pudieron descubrir y descubrirse efectuando prácticas y desarrollando estrategias que ellas mismas, imbuidas en la dinámica de las clases, no tenían registradas; tanto con sus elementos positivos como negativos.

El análisis en conjunto (docentes, técnicos e investigadoras) de los registros anecdóticos de los alumnos, también significó una actividad de enriquecimiento. Si bien es frecuente que entre docentes de un mismo establecimiento se comenten anécdotas y situaciones

vividas con diferentes alumnos, el espacio de los talleres, hizo posible que estos intercambios se dieran entre la totalidad del personal. La intervención de las investigadoras/animadoras en el proceso de análisis y coordinación de actividades, permitió no quedar en lo anecdótico de los registros o en las cuestiones individuales de algunos alumnos, sino ir construyendo cuál es el proceso de abstracción, aprendizaje y socialización efectuado por los niños, teniendo en cuenta las técnicas y estrategias empleadas registradas en las observaciones de clase.

La incorporación bibliográfica, con la técnica de permanente ida y vuelta entre teoría y praxis, implicó muchas veces el descubrimiento de situaciones no contempladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de relevancia para el mismo; en otras les permitió a los participantes darse cuenta que estaban en el camino errado, o bien que aquello que estaban efectuando con ciertas dudas se encontraba avalado por teoría. También el abordaje bibliográfico permitió muchas veces que surgieran nuevos interrogantes y se incorporaran nuevas temáticas y demandas concretas. Fue posible abordar todo ello desde la flexibilidad que, como ya se dijo, ofrece la metodología con que se efectuó la investigación/perfeccionamiento.

Al indagar acerca del proceso de alfabetización y los resultados obtenidos, se observó que con los más pequeños se estaba en el camino acertado, ya que una vez que obtenían el manejo de la lengua de señas argentina (LSA) pasaban a la escritura del español (vocabulario) sin mayores dificultades.

Con los niveles intermedios, se descubre que nunca se les había pedido producciones individuales, o sea eran meros copistas; en el intento de estas

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

producciones, quedó expuesto que el principal problema radicaba en el manejo de los verbos y no tanto en la sintaxis, como era lo supuesto, fundamentado en la divergencia entre la estructura gramatical de la LSA y el español.

En este contexto surge la necesidad que tienen los docentes de actualizarse en cuanto a metodologías alfabetizadoras para oyentes, hacer un repaso de la gramática española y adquirir mayor destreza en la gramática de la LSA, para lo cual se incorporaron al proyecto dos profesoras de letras y un sordo adulto con competencia en LSA.

Gracias al análisis de la bibliografía respecto al proceso de enseñanza de la lectura, se comenzó a procesar la idea de elaboración de material didáctico específico para sordos, para lo cual se incorporó una Profesora de Educación Especial, con dominio en LSA y amplia experiencia en didáctica.

De todo el proceso se efectuó un registro sistemático, pudiendo de esta manera constatar el antes, durante y después de cada encuentro, así como el proceso en su totalidad.

Finalmente se logró elaborar un manual de procedimientos para alfabetizar a sordos, describiendo los pasos a seguir, las técnicas y los objetivos de cada paso, es decir su justificación, metodología, técnicas y estrategias. El manual debe utilizarse en forma experimental, para proceder a correcciones y ajustes.

Al finalizar cada año de la investigación (2001-2002) se solicitó a los participantes la evaluación tanto del proceso como los resultados de la investigación/perfeccionamiento. Obtuvo el mayor reconocimiento la forma de trabajo, valorándose el espacio de reflexión e intercambio de experiencias que brindaron los talleres, dando lugar a la planificación a partir del repensar el

quehacer cotidiano, la socialización de las diferentes experiencias, dificultades, avances y éxitos, así como la permanente evaluación de resultados, lo que ha significado un crecimiento importante en cuanto a conocimientos, acuerdos para el trabajo conjunto y apoyo mutuo ante dificultades. Ello ha redundado tanto en beneficio para el personal de la escuela como para los propios alumnos, planteando la necesidad de establecer la práctica de la IAP dentro de la institución.

Los beneficios y el abanico de posibilidades que ofrece a la educación la IAP se afianza con la experiencia concreta de aplicación narrada en este artículo, donde los directivos, técnicos y docentes pudieron ser por primera vez protagonistas de la investigación.

### Notas

<sup>1</sup>Las necesidades latentes son aquellas que pueden emerger por medio del proceso de indagación y reflexión conjunta, sirviéndose justamente de las técnicas y estrategias propias de la investigación acción participativa.

<sup>2</sup>El modelo oralista está basado en el modelo clínico-terapéutico de la sordera, donde el sordo es portador de una patología: "Hay que darles lo que les falta".

<sup>3</sup>El modelo bilingüe bicultural se basa en (a) el modelo antropológico de la sordera que se sustenta en el reconocimiento de las diferencias y capacidades; (b) el cambio operado con la teoría de Chomsky con respecto a la adquisición del lenguaje, que sostiene que el lenguaje se adquiere, que es una facultad innata y que se desarrolla por la necesidad de comunicación; (c) el reconocimiento de las señas como lengua, con sintaxis y estructura propia; y (d) que los sordos conforman comunidad y poseen una cultura propia que gira en torno de las señas, que es su lengua natural, por lo cual el sordo bajo este modelo es aceptado como un ser diferente.

<sup>4</sup>Con el título "*Desarrollo de método, técnicas y alfabetización para sordos con el uso de la lengua de señas argentina*", el proyecto fue inscripto en la Secretaría de Extensión de la FHyCS de la UNaM, dentro del convenio marco existente entre la UNaM y el Ministerio de Cultura y Educación

## MORONI Y CURTINO

de la provincia, que implica asignación de puntaje a los docentes en función de las horas dedicadas a los talleres e intertalleres.

<sup>5</sup>Cabe acotar que las investigadoras/ animadoras de referencia integraron un equipo compuesto por una Profesora de Sordos e Infradotados, con amplia trayectoria en educación de sordos, y una Magíster en Educación Social y Animación Sociocultural, cumpliendo de esta manera con las condiciones que debe reunir el “experto” para el proceso de investigación/perfeccionamiento.

### Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Corey, Stephen. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Teacher College, Columbia University.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Press.
- Moroni, E. y Curtino, B. (2001) *Evaluación del proceso de aplicación del modelo educativo bilingüe-bicultural*. Informe de investigación inédito, Secretaría de Investigación y Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Moroni E., Curtino B. (2003). *Alfabetización de sordos a partir del uso de lengua de señas argentina: Metodología, técnicas y estrategias*. Informe de investigación inédito, Secretaría de Investigación y Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Pérez Serrano, Gloria. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Taba, Hilda y Noel, Elizabeth. (1957). *Action research: A case study*. Washington: Association for Curriculum and Supervision.

## LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk  
*Universidad de Morelia, México*

Obra reseñada:

Bain, Ken. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

El título de la obra conlleva un desafío a los que somos docentes universitarios. ¿Quién no quiere saber qué hacen los mejores profesores universitarios? ¿Acaso se puede aprender a ser uno de esos grandes maestros? ¿O es que la grandeza docente es una condición inherente a unos pocos?

Estas preguntas, que aparecen rápidamente en la mente del lector, aun antes de abrir las páginas del libro, se opacan ante una que el autor mismo plantea como la más elemental: ¿qué es excelencia docente? Aunque la pregunta parezca simple, está muy lejos de serlo. La respuesta a este interrogante requirió como base un trabajo de investigación de 15 años que llevó a Ken Bain a recorrer diversos colegios y universidades de Estados Unidos en busca de los mejores profesores.

Con cierta audacia el autor conceptualiza la excelencia docente al describir al profesional que la ha alcanzado como “el profesor que haya logrado un éxito extraordinario en ayudar a los estudiantes a aprender de modo que ha logrado una influencia sostenida, considerable y positiva sobre la manera en que los alumnos piensan, actúan y sienten” (p. 5). Ya al leer la definición, se puede en-

trever que en realidad lo que el profesor “haga” es secundario. Hay algo detrás de ese hacer, que determina la excelencia. Alcanzar esta excelencia estará determinado (a) por el hecho de que la mayoría de los estudiantes estén altamente satisfechos con la enseñanza y se sientan inspirados a continuar aprendiendo, como evidencias de que el docente “los ha alcanzado intelectual y educativamente y que los ha dejado con ganas de más” (p. 7), y (b) por el aprendizaje real de los alumnos. En suma, son profesores excelentes quienes pueden mostrar evidencias contundentes de que ayudan y animan a los estudiantes a aprender, de modo que reciban los elogios y el respeto de sus colegas y de los demás integrantes de la comunidad académica.

Estos criterios de excelencia docente constituyeron la base de la selección, a lo largo del país, de las instituciones y de las asignaturas, de 63 profesores que respondieran a ese perfil. Fueron observados, filmados y entrevistados. También se analizaron sus materiales de clase: programas, exámenes y tareas. Se estudiaron ejemplos de trabajos de los alumnos, quienes a su vez fueron entrevistados en sus clases o en grupos pequeños. Se utilizaron análisis que co-

múnmente se realizan en las investigaciones históricas, literarias, periodísticas y antropológicas. El autor destina un apéndice para describir los procedimientos diversos de su estudio.

#### Hallazgos

Probablemente lo que más importe a los lectores sean los hallazgos de Bain. Él mismo los organiza en seis grandes conclusiones, que se corresponden con los rasgos más salientes que identifican a los grandes maestros:

#### *Lo que saben y entienden*

Los mejores profesores conocen muy bien su materia. Pero no solamente pueden hablar de su conocimiento, sino que pueden hacer intelectual, física o emocionalmente lo que esperan de sus alumnos. Estos docentes conocen incluso la historia que está detrás de sus disciplinas y de las polémicas subyacentes. Son capaces de reflexionar sobre ellas en un proceso metacognoscitivo y determinar cuáles son los conceptos fundamentales y los accesorios. Estos maestros comprenden que los alumnos deben aprender a pensar, actuar y sentir. Y valoran y estimulan esos aprendizajes. Estos docentes entienden que el aprendizaje de los estudiantes no es lineal, sino que a veces avanza y otras retrocede, y que un alumno puede tener un nivel de aprendizaje conceptual y otro procedimental. Saben que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera con las mismas experiencias. Por eso respetan la diversidad y responden comprensivamente a ella.

¿A qué profesores se los recuerda mucho después de la graduación? No sólo a quienes dominan su materia, sino a quienes desafían a sus alumnos y provocan respuestas apasionadas.

#### *Cómo se preparan para enseñar*

A diferencia de la mayoría de los profesores, que centran su docencia en lo que realizan para que sus alumnos aprendan, los mejores docentes piensan que la enseñanza es todo lo que ayude y anime a los alumnos a aprender. Concentran sus esfuerzos en diseñar mejores experiencias de aprendizaje porque conciben a la docencia como el fomento del aprendizaje. Todo lo que hacen proviene de su preocupación por la comprensión del desarrollo de los alumnos. No se atan a las tradiciones docentes, sino que reconocen el momento en que es necesario o posible cambiar el curso de una acción.

#### *Lo que esperan de los alumnos*

Los mejores maestros tienen altas expectativas de sus estudiantes, especialmente de quienes los demás esperan menos. Pero no esperan más dándoles más trabajo, pues eso podría desalentar al estudiante lento o poco promisorio. La diferencia está en cómo manejan las actitudes y valores individuales de los alumnos. Al no separarlos en ganadores y perdedores, el maestro puede mirar las contribuciones únicas de cada estudiante. Además, estos docentes tienen fe en la capacidad de éxito de cada uno de sus alumnos. Esta confianza, junto con expectativas realistas, producen en el estudiante un entusiasmo y una ambición que lo movilizan al éxito, aun en clases numerosas. Paul Baker, uno de los docentes de la muestra, explicó sus expectativas de la siguiente manera:

Mis sentimientos más fuertes sobre la docencia se basan en que debes comenzar con el estudiante. Como maestro no comienzas con enseñar, con pensar en tu propio ego y en lo que sabes... Los momentos de la clase deben

## LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

pertenecer al alumno individual *–no a los alumnos–*. No le enseñas a una clase. Le enseñas a un estudiante. (p. 97)

### *Lo que hacen cuando enseñan*

Los profesores exitosos tienen dos grandes habilidades: se expresan bien y hacen que sus alumnos se expresen bien. Además, aunque los maestros exitosos utilizan una gran diversidad de métodos y estrategias de enseñanza, Bain identificó siete elementos comunes a todos:

1. Crean un ambiente natural de aprendizaje crítico. Los alumnos encuentran que las informaciones, habilidades, hábitos y actitudes que aprenden responden a preguntas y tareas que les resultan reales, pertinentes y fascinantes.

2. Captan la atención y la mantienen.

3. Comienzan con lo que le interesa al alumno en lugar de lo que le interesa a la disciplina.

4. Buscan comprometer a los alumnos con la materia y con el aprendizaje.

5. Ayudan a los alumnos a aprender fuera de la clase. Como estos maestros planifican su asignatura a partir de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer al final de la materia, trazan un mapa con las actividades y objetivos para que los estudiantes se involucren en el aprendizaje.

6. Usan el tiempo de la clase para ayudar a los alumnos a pensar sobre la información y las ideas, del modo que lo hacen los entendidos en la materia.

7. Crean diversas experiencias de aprendizaje.

### *El modo en que tratan a los alumnos*

Por extraño que parezca, Bain dice que la personalidad no tiene mucho que ver con el modo en que los docentes exitosos tratan a los alumnos. Lo que

hay consistentemente detrás del trato que estos docentes admirables otorgan a sus alumnos es un patrón elaborado de creencias, actitudes, conceptos y percepciones. Uno de los ejemplos citados en el libro condense estas ideas:

Una vez una joven vino a su oficina al inicio del período de clases para pedir que le firmara el formulario de baja de la clase. “Oh, no puedes abandonar la clase”, le dijo con una sonrisa pícarra. “Porque no permitimos a los buenos estudiantes que abandonen las clases”. Cuando ella protestó diciendo que no era una buena alumna, el profesor comenzó a preguntarle qué le preocupaba de la clase de Cálculo. Durante una hora hablaron sobre sus dificultades. Paciente y meticulosamente, jugó a ser Sócrates, haciéndole preguntas que la ayudaran a construir su propia comprensión de los conceptos claves y sacándola de los puntos difíciles en este viaje intelectual. Cuando terminó, aunque todavía estaba un poco inquieta, la estudiante estuvo de acuerdo en permanecer en el curso. En las clases siguientes, el profesor continuó nutriendo su confianza. Su desempeño en las pruebas mejoró considerablemente. Cuando presentó el examen final, obtuvo la nota máxima y recibió una A en la materia. (p. 136)

### *Cómo comprueban el progreso y evalúan el esfuerzo*

La mayoría de los docentes no comprenden que las pruebas son armas poderosas de aprendizaje y que sin una

evaluación adecuada, ni maestros ni alumnos pueden comprender el progreso que hacen los unos y los otros. Todos los docentes excelentes usan la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender, no como un medio de clasificar sus esfuerzos. Enfatizan el aprendizaje en lugar del desempeño. Buscan maneras diferentes de conocer a los alumnos y de evaluar el aprendizaje a lo largo de la clase. Una buena cantidad de estos maestros aplican exámenes comprensivos con cada prueba, de modo que, a medida que transcurre el período académico, los contenidos que aparecieron en los exámenes anteriores vuelven a aparecer. Al hacer acumulativos los exámenes, estos docentes transmiten el mensaje de que el aprendizaje debe ser permanente y no es algo de lo que uno se pueda despedir luego de una prueba. De ese modo animan a todos a aprender hasta el final. Además, cuando se trata de calificaciones, todos tienen un gran sentido de humildad. “No soy infalible”, dijo un profesor...

y reconozco una dificultad enorme para entender el crecimiento intelectual de alguien, pero mis alumnos y yo debemos de tratar de hacerlo. De hecho, parte de mi misión educativa es ayudar a los alumnos a comprender su propio aprendizaje. Al final, simplemente emito el mejor juicio que puedo. (p. 163)

Estos docentes también hacen una evaluación sistemática y crítica de su docencia y piden a sus alumnos que evalúen su desempeño docente. De ese modo, desarrollan un sistema sólido de

evaluación que constantemente realimenta su efectividad.

#### Comentarios finales

Quien esperaba que este libro fuera una lista de cosas que hacer y no hacer se puede sentir decepcionado. Las ideas presentadas por el autor y los ejemplos inspiradores requieren de una consideración cuidadosa y de los mejores pensamientos. Constituyen una fuente para la reflexión.

La obra desestima la noción de que la habilidad de enseñar es innata y que hay poco que se pueda hacer para cambiarla. Los docentes que participaron del estudio contaron sus luchas para crear ambientes de aprendizaje favorables y estrategias efectivas. El libro muestra cómo aprendieron de sus fracasos.

También Ken Bain desestima el mito de que la excelencia docente consista en el aprendizaje de técnicas. No hay trucos fáciles. “La mejor docencia es a menudo tanto una creación intelectual como una expresión artística” (p. 174).

Parte de ser un buen maestro es saber que siempre tienes algo que aprender.

El mismo autor del libro parece dar un ejemplo con su propia trayectoria docente y con el impacto de esta obra. Ken Bain es el director del Centro para la Excelencia Docente de la Universidad de Nueva York. Su trayectoria docente y de investigación en la historia y la docencia lo ha llevado a recibir diferentes reconocimientos por su aporte al conocimiento y por su calidad docente. En el año 2004 este libro recibió el Virginia y Warren Stone Prize por ser un aporte destacado para la educación y la sociedad.