



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO Y SU RELACIÓN CON LA IDENTIDAD
SOCIAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES DE COLEGIOS PÚBLICOS DE
LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con
mención en Psicología Social
que presenta el
Bachiller:

MARTÍN MALASPINA QUEVEDO

ASESOR: DR. AGUSTÍN ESPINOSA PEZZIA

LIMA - 2013

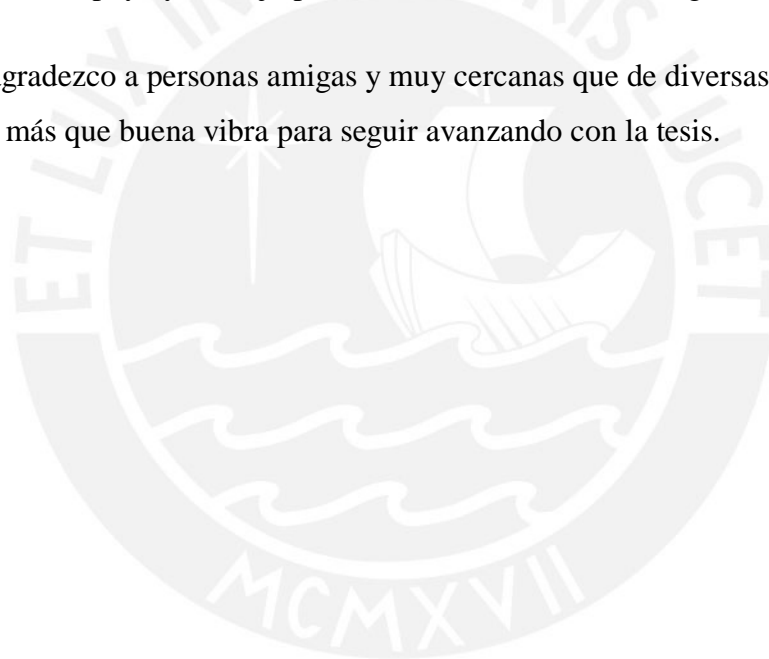
Agradecimientos

Agradezco a mi familia por siempre sentirlos cerca en todas las aventuras, locuras y desafíos de mi vida. La culminación de esta tesis es parte de todo ese sentir.

Hago explícito también mi agradecimiento a mi asesor Agustín Espinosa que pese a mis desapariciones con el avance de la tesis siempre me ayudó en los momentos clave y supo guiarme.

Asimismo, le doy gracias a Patricia Barrig que con su sencillez y observaciones significativas me motivó a culminar la tesis. De la misma forma, agradezco a Renzo Roncagliolo por su apoyo y consejo para sacar adelante esta investigación.

Finalmente, agradezco a personas amigas y muy cercanas que de diversas maneras me transmitieron más que buena vibra para seguir avanzando con la tesis.



Individualismo y colectivismo y su relación con la identidad social en una muestra de docentes de colegios públicos de Lima Metropolitana

Resumen

El siguiente estudio examina cómo se relacionan las dimensiones horizontal y vertical del individualismo y colectivismo con las categorías de la identidad social en una muestra de 147 docentes de colegios públicos de Lima Metropolitana. Los resultados indican que los profesores poseen puntajes mayores en las dos dimensiones horizontales, sobre todo en la de individualismo. En cuanto a su nivel de identidad social se observa que es positivo y se destaca el grado de significado valorativo y emocional en la pertenencia a su grupo. Asimismo, se encontraron diversas asociaciones significativas entre las dimensiones y categorías de los constructos de estudio mencionados; siendo la más alta y significativa de ellas entre la dimensión horizontal de colectivismo y la autoestima colectiva.

Palabras clave: Identidad social, individualismo y colectivismo, sí mismo, docentes de colegios públicos.

Individualism and collectivism and its relationship with social identity in a sample of teachers from public schools of Metropolitan Lima

Abstract

The following study examines how the horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism are related to the construct social identity in a sample of 147 teachers from public schools in Metropolitan Lima. Results indicate that teachers got higher scores in the two horizontal dimensions, especially in the one of individualism. With respect to their level of social identity, it is seen to be positive, being highlighted the high degree of evaluative and emotional meaning towards their sense of belonging to their group. Significant associations between dimensions and categories of the mentioned constructs were found, being the most relevant one the association between the horizontal dimension of collectivism and collective self-esteem.

Key words: Social identity, individualism and collectivism, self, public school teachers.

Tabla de contenidos

Introducción	3
<i>Individualismo y colectivismo: una dimensión cultural.....</i>	<i>3</i>
<i>El sí mismo (self), identidad e identidad social.....</i>	<i>7</i>
<i>Identidad social e individualismo y colectivismo</i>	<i>10</i>
<i>La situación social de los docentes de colegios públicos en el Perú.....</i>	<i>12</i>
Método.....	15
<i>Participantes.....</i>	<i>15</i>
<i>Medición.....</i>	<i>16</i>
<i>Procedimiento.....</i>	<i>19</i>
Resultados	21
<i>Individualismo y colectivismo en docentes de colegios públicos</i>	<i>21</i>
<i>Identidad social en docentes de colegios públicos</i>	<i>22</i>
<i>Identidad social y su relación con el individualismo y colectivismo en docentes de colegios públicos.....</i>	<i>24</i>
Discusión	25
Referencias	33
Anexos	39



Introducción

Individualismo y colectivismo: una dimensión cultural

El antropólogo Melville Herskovits, conocido por su enfoque de relativismo cultural, menciona por el año 1952 que los procesos culturales deben entenderse como relativos, ya que estos dependen de las experiencias históricas y específicas de cada comunidad (Cruz, 1999; Herskovits, 1969). Este mismo autor refiere que “definida como la parte del ambiente edificada por el hombre, la cultura es esencialmente una construcción que describe el cuerpo total de creencias, comportamiento o conducta, saber, sanciones, valores y objetivos que señalan el modo de vida de un pueblo” (Herskovits, 1969 p. 677).

Posteriormente, Triandis, por el año 1972, tomando como base esta definición, distingue dos maneras de definir cultura (Triandis, 1996, 2007). La primera es la cultura objetiva, entendiendo ésta como los patrones de conducta en un hábitat, la cual incluye elementos concretos y observables; la segunda y usada para el presente estudio es la cultura subjetiva, la cual es definida como la estructura de significados compartidos que orientan las conductas. Estos procesos intangibles incluyen las categorizaciones, creencias, actitudes, expectativas, normas, roles, valores, entre otras (Páez y González, 2000; Páez y Zubieta, 2004; Triandis, 1994, 2007).

Asimismo, Hofstede (1980, 1999) definió la cultura como la programación cultural de la mente, que establece la diferencia de un grupo con otro. Siguiendo este modelo y a través de su trabajo, identificó cuatro dimensiones de valores ante dilemas sociales que definen a las culturas. Estas dimensiones son la *Distancia del Poder*, *Masculinidad – Femenidad*, *Evitación de la incertidumbre* y el *Individualismo y Colectivismo*; esta última, entendida como la prioridad dada al individuo o al grupo o colectivo (Hofstede, 1999, 2001; Páez y Zubieta, 2004). Este constructo era considerado como una dimensión con una estructura unidimensional o con dos polos opuestos; uno de ellos representaba la independencia emocional y la autonomía del individuo con respecto a grupos, mientras que el polo opuesto representaba la dependencia emocional y la interdependencia (Hofstede, 1999; Palencia, 2006). Dentro de estas dimensiones culturales halladas por Hofstede ha sido sin duda la de individualismo y colectivismo la que mayor interés ha generado entre los psicólogos sociales y sobre todo en la

psicología transcultural desde la década de los ochenta (Gaviria, Molero y Morales, 2000; Kagitçibasi, 1994).

Asimismo, Hofstede (1999) menciona que el individualismo se refiere a sociedades en las que los lazos entre los individuos están sueltos y se espera que todos cuiden de sí mismos y de su familia inmediata. Por otro lado, señala que el colectivismo se refiere a las sociedades en que las personas, desde su nacimiento, se integran fuertemente en grupos internos, que durante toda su vida siguen protegiéndose a cambio de una lealtad incondicional (Hofstede, 1991, 2001; Kim, Triandis, Kagitçibasi, Choi, y Yoon, 1994). Siguiendo esta línea, las sociedades individualistas enfatizan el “yo” consciente, autónomo, emocionalmente independiente, con iniciativa individual, con derecho a la intimidad, búsqueda del placer, seguridad financiera, necesidad de amistad específica y universalismo. Por otra parte, las sociedades colectivistas enfatizan el “nosotros” consciente, con identidad colectiva, dependencia emocional, solidaridad grupal, compartiendo deberes y obligaciones, necesidad de amistad estable y predeterminada, decisión de grupo y particularismo (Hofstede, 1980; Kim et al., 1994).

Una de las más importantes contribuciones en la línea más directamente relacionada con el pensamiento de Hofstede fue presentada por Harry Triandis, quien con sus investigaciones sobre individualismo - colectivismo culminó años de experiencia en el área de los estudios transculturales sobre valores, normas y actitudes (Clemente y Gouveia, 1998). Este autor, adaptó las teorías de Hofstede al nivel personal, dando mayor importancia a los procesos psicológicos, recurriendo frecuentemente a conceptos como el sí mismo y la identidad de grupo. Triandis procuró definir este constructo más transculturalmente y propuso una nueva nomenclatura: idiocentrismo–alocentrismo, describiendo que en la primera existe un predominio de valores de autonomía e independencia de las personas frente a los grupos, y por otro lado, el hecho de que los aspectos personales, como necesidades e intereses, son más secundarios en relación a las de los grupos (Clemente y Gouveia, 1998; Palencia, 2006; Triandis, 1994, 2001).

Con el pasar del tiempo, Triandis fue reconociendo el aspecto multifacético del constructo y comenzó a pensar más en individualismo y colectivismo, ya que no solo reconocía que no se trataba de una única dimensión bipolar, sino que asumía que podía haber distintos factores de uno y otro constructo (Clemente y Gouveia, 1998; Kagitçibasi, 1996; Triandis, 1994, 2001). Este mismo autor define el individualismo como el apego a valores que enfatizan la autonomía personal; asimismo, afirma que el colectivismo agrupa los valores que enfatizan la dependencia del individuo con los

grupos que se identifica o a los cuales pertenece (Correa, Contreras, Ramírez y López, 2002; Triandis, 1996).

La madurez del modelo de Triandis crece significativamente a finales de los años noventa y es así como estructura teórica y empíricamente su tipología, en la cual asume que el individualismo y colectivismo son dimensiones diferentes que pueden convivir y combinarse en una misma cultura (Clemente y Gouveia, 1998; Correa et al., 2002). En base a esta teoría es como Singelis, Triandis, Bhawuk y Gelfand (1995) desarrollan la escala de Dimensiones Horizontal y Vertical del Individualismo y Colectivismo, en la cual la dimensión horizontal se refiere a relaciones donde se enfatiza la igualdad, y la vertical a relaciones donde se enfatizan las jerarquías. Estas dimensiones están también conceptualmente relacionadas con los valores personales como poder, éxito, auto-dirección (self-direction), y la conformidad (Schwartz y Bilsky, 1987, 1990; citado en Shavitt, Lalwani, Zhang y Torelli, 2006).

En la dimensión vertical, las sociedades o contextos culturales individualistas (por ejemplo, los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia), las personas tienden a interesarse más en mejorar su condición individual y distinguirse de los demás a través de la competencia, el logro, y el poder. En cambio, en la dimensión horizontal, las sociedades individualistas (como Suecia, Dinamarca, Australia), la gente prefiere verse a sí misma como igual a otros (mismo estatus), además su atención se centra en la expresión de un carácter único y el establecimiento de la capacidad de uno para tener éxito autosuficiente (Shavitt et al., 2006; Singelis, Triandis, Bhawuk y Gelfand, 1995). En la dimensión vertical, las sociedades colectivistas (como Corea, Japón, India), las personas dan mayor importancia a la obediencia a las autoridades y a la búsqueda de un buen estado de sus endogrupos, aun cuando esto implique sacrificar sus propias metas personales. Por otro lado, en la dimensión horizontal colectivista, la atención se centra en la sociabilidad y la interdependencia con los demás dentro de un marco igualitario (Shavitt et al., 2006). Con este enfoque, se definen los siguientes términos de este modelo (Clemente y Gouveia, 1998; Correa et al., 2002; Singelis et al., 1995; Triandis, 1996; Triandis y Gelfand, 1998):

Individualismo horizontal (IH): las personas con esta orientación valoran el tener su propio espacio y tienden a querer ser únicos y distintos de los demás. Sin embargo, no están especialmente interesados en tener un estatus alto.

Individualismo vertical (IV): estas personas a menudo quieren llegar a ser distinguidas y adquirir un buen estatus compitiendo individualmente con los

otros. La orientación al logro es lo que más se ajusta a la idea expresada en esta definición.

Colectivismo horizontal (CH): ser cooperativo es el rasgo principal de las personas que siguen esta orientación. Se ven así mismas de una manera similar que a los otros y enfatizan los objetivos comunes. Además, buscan relaciones de igualdad dentro del grupo, interdependencia, sociabilidad y son personas que no se someten fácilmente a la autoridad.

Colectivismo vertical (CV): se crea un ambiente de cumplimiento, de obediencia y respeto por los que tienen el poder. Enfatizan la integridad del endogrupo y están dispuestos a sacrificar sus objetivos personales por el bien de su grupo.

Cada una de estas dimensiones puede ser reconocida en cualquier cultura, como diferentes situaciones que se presentan y hacen resaltar diferentes características. Por ejemplo, sociedades que son más heterogéneas, ricas, y existe una mayor facilidad en el desplazamiento geográfico de las personas dentro de sus fronteras, tienden a ser más individualistas. Del mismo modo, las sociedades que se basan en la estabilidad, extensión e interdependencia familiar, donde los recursos son de propiedad conjunta y la lealtad en los grupos se fomenta, es más probable que sean colectivistas (Komarraju y Cokley, 2008; Triandis, 1996). Sin embargo, Singelis et al. (1995) reconocen que estos no son los únicos atributos para definir las dimensiones de individualismo y colectivismo, pero sugieren que quizás sean los más significativos. Asimismo, Triandis determina que existen cuatro atributos específicos de estas dimensiones, el primero es la definición del sí mismo, el cual puede estar enfatizado en aspectos personales o colectivos y puede ser independiente o interdependiente (Markus y Kitayama, 1991); el segundo, es la prioridad de metas personales frente a metas grupales o viceversa; en tercera instancia está el énfasis en relaciones de intercambio antes que comunales; y, finalmente, el predominio de las actitudes frente a las normas para explicar el comportamiento (Triandis, 1996; Triandis y Gelfand, 1998; Palencia, 2006).

Finalmente, es importante resaltar que el individualismo y colectivismo no solo se aplica a un nivel de análisis cultural, sino que también ha recibido considerable atención como una variable de nivel individual que refleja las diferencias entre las personas de una misma cultura (Dolan et al., 2004; citado en Gundlach et al, 2006; Triandis, 1989, 2001).

El sí mismo (self), identidad e identidad social

El sí mismo se encuentra relacionado con la identidad y es probable que estos dos últimos conceptos mencionados sean de los más populares y estudiados dentro de la psicología social; sin embargo, no son conceptos simples ni con un amplio acuerdo sobre sus significados. Igualmente, es importante mencionar que casi todas las áreas de este campo de la psicología tratan sobre algunos aspectos del sí mismo personal o identidad, o sobre la identidad grupal (Ashmore, Jussim y Wilder, 2001; Owens, 2006).

El sí mismo no posee una teoría única en psicología, sin embargo, existen algunos postulados que son aceptados por la gran mayoría de estas teorías y que se caracterizan principalmente por tener perspectivas personales o interpersonales del sí mismo (Canto y Moral, 2005; Onorato y Turner, 2004). Haciendo una descripción general desde la psicología social del sí mismo, Baumeister (1998) plantea que existen raíces del desarrollo del sí mismo (*selfhood*), una de ellas es la experiencia de la conciencia reflexiva, es decir, la atención y representaciones mentales como persona individual que poco a poco construyen un concepto de sí mismos. La segunda raíz es el aspecto interpersonal de la individualidad de la persona, y la tercera raíz es la función ejecutiva, la que hace de agente, de controlador de decisiones y acciones. Algunos ejemplos de estos son cuando uno decide lo que realmente quiere estudiar o cuando uno detiene por sí mismo un acto impulsivo. Sin este aspecto, el sí mismo sería un mero espectador impotente de los acontecimientos, con un uso de mínima importancia. (Baumeister, 1998). Este mismo autor propone un sí mismo social (*social self*), resaltando que aunque el concepto del sí mismo parece denotar individualismo, éste estaría incompleto sin el reconocimiento de nuestras interacciones con los demás. Además refiere que el sí mismo es construido, usado, alterado, y se mantiene como una forma de conectar el organismo individual con otros miembros de su especie (Baumeister, 2003).

Asimismo, la identidad es un término que define a uno como persona y es considerada como una experiencia subjetiva psicológica que está construida mediante una interacción de procesos cognitivos, afectivos y sociales en un contexto y una cultura particular. Lo importante de este término en los diversos estudios es que este proceso está guiado por los motivos y metas del individuo (Vignoles, Gollidge, Regalia, Manzi y Scabini, 2006).

El sí mismo y la identidad son términos complementarios con muchas características en común, pero a la vez distintos. La característica central que distingue al sí mismo de

la identidad es que el primero es un *proceso y una organización nacida de la auto-reflexión* mientras que la identidad es como una *herramienta* por la cual los individuos o grupos se categorizan (clasifican) a sí mismos y se presentan ante el mundo (Owens, 2006).

Los problemas de autodefinition de un individuo en un contexto social pueden replantearse en términos de la noción de identidad social. Henri Tajfel, el pionero de la formulación teórica de este constructo social en la denominada “psicología social europea” refiere por el año 1972 que la identidad social es “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel, 1984; p. 292). El mismo autor menciona que una persona pertenece a numerosos grupos sociales y esto contribuye, positiva o negativamente, a la imagen que uno tiene de sí mismo. Debido a que todos los individuos pretenden tener una identidad positivamente valorada, tienden a querer pertenecer a grupos atractivos que contribuyan a aspectos positivos de su identidad (Tajfel, 1984).

De la teoría formulada por Tajfel, se puede mencionar que la identidad social está basada en un proceso de autopercepción de la persona y están presentes dos componentes centrales. El primero estaría conformado por la creencia de la persona, dentro de su pertenencia a un grupo, sobre cómo se percibe a sí misma y a su grupo; el segundo componente sería la importancia de que la pertenencia al grupo “alimente”, mediante un conjunto de afectos y actitudes, el sí mismo de la persona. (Tajfel, 1981 citado por Ashmore et al., 2001; Yamamoto, 2000 citado en Espinosa, 2003). De lo anteriormente explicado se puede concluir que este proceso estará explicado mediante dos constructos, uno será el autoconcepto, resaltando las creencias y cogniciones del individuo y el otro será la autoestima, resaltando las actitudes y emociones de la persona (Espinosa, 2003).

La identidad social, como una definición evaluativa del sí mismo en términos de atributos de la definición de grupo, fue vista como el proceso de acercamiento entre el fenómeno colectivo y la cognición social individual y el comportamiento (Hogg y Ridgeway, 2003). De esta manera la identidad social puede ser entendida como un constructo contenido en el sí mismo, el cual según Triandis (1989) es un elemento de la cultura subjetiva - cuando es compartida por los miembros de una cultura - que se distingue por presentar tres aspectos que se influyen entre ellos mismos y que el nivel de complejidad de estos depende de variables culturales. Uno de estos aspectos es el sí

mismo privado, que se caracteriza por cogniciones que involucran rasgos, estados o comportamientos de la persona; otro es el sí mismo público, que se manifiesta con las cogniciones que se refieren a una visión generalizada de los demás respecto a uno mismo; y el tercero de estos aspectos es el sí mismo colectivo, el cual considera las cogniciones relativas a la visión del sí mismo, que se encuentra en algunos colectivos como pueden ser la familia, o los compañeros de trabajo, entre otros (Triandis, 1989).

Es precisamente esta dimensión colectiva la que relaciona mejor el sí mismo y la identidad social. Así, Espinosa (2003) afirma que “la identidad social adquiere, desde esta perspectiva, el carácter de mediadora entre el individuo y el grupo, convirtiéndose en el punto de partida que permite a las personas aprehender la noción de ser parte de una realidad que los trasciende como individuos. Los introduce en grupos o categorías sociales, que a su vez les dará sentido como individuos” (p. 3). Considerando esta dimensión colectiva se puede definir el autoconcepto colectivo como los atributos del autoconcepto derivados de la pertenencia a categorías y grupos sociales; mientras que la autoestima colectiva se refiere a la actitud del individuo sobre las categorías y grupos sociales a los que pertenece (Páez y Zubieta, 2004).

Asimismo, para seguir estudiando más en detalle el constructo de identidad social, cabe destacar que Tajfel integró sus investigaciones sobre categorización social, comparación social y relaciones intergrupales alrededor del concepto de identidad social (Abrams y Hogg, 1990; Canto y Moral, 2005). Estos constructos sociales ayudarán a comprender mejor la construcción de la identidad social (Tajfel, 1984).

Dentro del constructo de la identidad social, el proceso de categorización cumple un rol esencial ya que mediante esta actividad la información que se obtiene del mundo es ordenada y segmentada en elementos comprensibles de información social (Abrams y Hogg, 1990; Espinosa, 2003). Tajfel (1984), sostiene que la categorización social es “un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en grupos que resultan equivalentes con respecto a las acciones, intenciones y sistema de creencias de un individuo” (p. 291). Entre estas categorías se produce una acentuación psicológica de diferencias y una atenuación de diferencias entre los objetos al interior de una misma categoría (Abrams y Hogg, 1990). Además, permite la segmentación del medio ambiente social del individuo en su propio grupo y en los otros (Tajfel, 1984).

Al igual que el proceso de categorización, la comparación social también cumple un rol significativo para definir la identidad social de una persona. Se define como el proceso a través del cual las personas se comparan con otros en dimensiones relevantes,

permitiéndoles autoevaluar, autoenriquecer y automejorar sus habilidades, opiniones y experiencias (Tajfel, 1984), lo cual ayuda a la clarificación de la identidad social (Abrams y Hogg, 1990). Sin embargo, si el grupo no encuentra una dimensión de comparación favorable, se presentarán sentimientos de desvalorización que podrían repercutir negativamente en la autoestima y el autoconcepto. Este hecho podría derivar en una identidad social negativa, que se caracteriza por servir de herramienta para comprender mejor lo que ocurre cuando en un grupo social al que se pertenece no tiene poder, ni recursos, ni estatus deseado dentro del contexto en el que se desempeñan (Espinosa, 2003).

Identidad social e individualismo y colectivismo

El concepto de identidad social se ha tomado en cuenta en las ciencias humanas cada vez que hay necesidad de un puente conceptual entre un nivel de análisis individual y grupal. Este constructo proporciona un vínculo entre la psicología del individuo (la representación del sí mismo) y la estructura y el proceso de los grupos sociales dentro de los cuales se integra el sí mismo (Brewer y Yuki, 2007; Sato y Cameron, 1999).

La capacidad de la identificación social (considerando al sí mismo como parte de una unidad social más amplia) es una característica de la psicología humana que sirve para regular y mantener la relación esencial entre los individuos y sus grupos sociales. En todas las sociedades, los individuos se ven a sí mismos como parte de los llamados grupos sociales (endogrupos), caracterizados por la cooperación mutua y la obligación de reciprocidad (Brewer y Yuki, 2007).

El estudio de las diferencias culturales en la identificación social es más a menudo expresado en términos de la distinción entre individualismo y colectivismo como una dimensión básica de normas y valores culturales (Hofstede, 1980; Triandis, 1994). Como coincide la mayoría de investigadores/teóricos, generalmente, las culturas individualistas se caracterizan más por dar énfasis a la autonomía y a la diferenciación del sí mismo individual con los demás, mientras que las sociedades colectivistas se caracterizan más por su integración social y la interdependencia. En términos de definición del sí mismo, los individualistas se centran principalmente en la distinción entre el yo y los demás (yo vs. no yo) y los colectivistas en la distinción entre endogrupo (nosotros) y exogrupo (ellos), con la pequeña diferenciación del sí mismo individual dentro del endogrupo (Triandis, 1989). Con respecto a la identidad

endogrupal, el tema central del individualismo es la concepción de los individuos como seres autónomos que son independientes de grupos, y el tema central del colectivismo, es la concepción de los individuos como parte de los grupos o colectivos (Triandis, 1994, 2001).

La naturaleza de las identidades sociales está embebida de valores y prácticas culturales. Brewer y Yuki (2007) plantean la idea de que una comprensión más completa de las diferencias culturales en la identidad social se iniciará a partir del reconocimiento de que todas las sociedades deben satisfacer las necesidades primarias, tanto para la identidad individual como social, y establecer una conexión eficaz entre los intereses individuales y los intereses colectivos y el bienestar. Estos autores presentan una tesis que complementa el trabajo previo en el individualismo y el colectivismo, al mostrar cómo las sociedades que son tradicionalmente clasificadas como colectivistas difieren de las sociedades más individualistas, en la naturaleza y estructura de las identidades sociales (Brewer y Yuki, 2007).

Del mismo modo, a través de diferentes estudios, se ha logrado mostrar que las relaciones interpersonales y la identificación con el endogrupo son elementos importantes del comportamiento social que influyen significativamente en el constructo de individualismo y colectivismo (Gouveia et al., 2003; Hui, 1988; Schwartz, 1990; Shwalm y Murata, 1991; Smith y Bond, 1993; Triandis, 1994; Triandis, Brislim y Hui, 1988 citados en Gouveia y Clemente, 2000). Las investigaciones señalan que existe un consenso importante al decir que en personas más individualistas, o sociedades y culturas en las que esta dimensión es la perspectiva dominante, es típico el pertenecer a muchos endogrupos, pero con relaciones ocasionales entre sus miembros y con poco apego emocional. El grupo interno es definido por la similitud en los atributos adquiridos (creencias, profesiones, etc.) o intereses personales, y son más abiertos, debido al carácter variable de sus miembros. Los afectos están reservados principalmente a la familia nuclear o a un pequeño número de personas, por lo que tales personas tienden a identificarse solo con algunos endogrupos (Gouveia y Clemente, 2000; Gouveia et al., 2003). Por otro lado, las personas más colectivistas tienden a tener pocos endogrupos, los cuales son generalmente grandes y definidos en función de condiciones atribuidas (religión, raza, etc.), y en el que sus miembros mantienen una estrecha relación entre sí y con un interés mutuo. Se espera que por lo general se sacrifiquen a favor del endogrupo para garantizar la armonía interior, influyendo esto en la conducta de sus miembros (Gouveia y Clemente, 2000).

Complementando lo dicho anteriormente, Gundlach et al. (2006) sustentan que las diferencias en el autoconcepto de personas más individualistas o colectivistas generan la diferencia en el nivel de identificación con los grupos de trabajo. Asimismo, Tajfel y Turner (1986) mencionan que la identificación social implica un proceso de cognición que precede a la emoción y al comportamiento; de esta manera cuando sucede la identificación, la emoción y el comportamiento, cambian en función a los intereses del grupo y/o los intereses de uno mismo (Gundlach et al. 2006; Tajfel y Turner, 1986). Por esta razón, se considera que los más individualistas tienen más dificultades cognitivas, emocionales y conductuales de identificarse como parte de un grupo o equipo de trabajo. Por otro lado, los más colectivistas estarán más dispuestos a “sacrificar” sus propias necesidades por el bien del equipo dada la importancia que le dan al ser miembro de un colectivo y la valoración a las necesidades del grupo o equipo (Gundlach et al., 2006). Los argumentos presentados son reforzados y consistentes con lo expuesto por Shamir (1990), el cual considera que la identificación con su grupo social o equipo de trabajo se diferenciará según su grado de individualismo y colectivismo que presente una persona (Shamir, 1990).

Después de haber desarrollado el aspecto teórico de los constructos a estudiar, y de conocer que en los espacios laborales las personas también forman parte o son miembros de endogrupos donde se comparten ciertos intereses profesionales pero se distinguen valores individuales, se considera que los docentes de colegios públicos conforman un endogrupo importante de estudio ya que forman un grupo social muy significativo en la educación y en el desarrollo de nuestra sociedad (Cuenca y Portocarrero, 2001).

La situación social de los docentes de colegios públicos en el Perú

De acuerdo a los datos presentados en el Censo Escolar por el Ministerio de Educación (MINEDU) en el año 2010, el sistema educativo peruano cuenta con cerca de medio millón de docentes (496 195); de estos, un 65.5% enseña en colegios públicos. Dentro del sector público, la principal concentración de docentes – aproximadamente el 70% - está en las zonas urbanas. En lo que a Lima se refiere se contaba con 149 141 docentes, es decir el 30% de los profesores de todo el país. De los profesores de la capital el 43.8% pertenecía al sector público; y de estos, aproximadamente el 93% pertenecía a zonas urbanas (MINEDU - Estadística de la Calidad Educativa, 2010).

La profesión docente asume en el Perú una doble percepción social. Por un lado, se considera que el maestro es capaz de “hacer todo”, atribuyéndosele infinidad de funciones sociales; y por otra, en contraste, la docencia es percibida como una profesión de bajo prestigio y valoración social, lo cual se expresa en sus escasos sueldos (Chiroque, 2006 citado en Cuenca y Stojnic, 2008; Ministerio de Educación, 2003); en el pensamiento generalizado de que cualquier persona puede ejercer esta profesión sin haber recibido una formación pedagógica; y, finalmente, en la idea que se tiene sobre la falta de estímulos de los docentes para actualizarse, mejorar su desempeño e innovar (Ministerio de Educación, 2003).

Los docentes de colegios públicos, según Cuenca y Portocarrero (2001):

En el ámbito político-social, siguen siendo profesionales con poco prestigio y reconocimiento social. Se logra percibir una opinión en la sociedad de considerarlos profesionales poco preparados para afrontar los retos que la educación actual les demanda. Asimismo, se aprecia poco apoyo político a pesar de los esfuerzos y la variedad de normas y capacitaciones regidas para ellos.

En lo económico, las condiciones de vida de los maestros siguen siendo inapropiadas. La percepción que ellos tienen de sí mismos es de pertenecer a un nivel socio-económico medio o medio bajo. Además, los salarios de los docentes de colegios públicos siguen siendo bajos en el mercado laboral pese a su alta relevancia de su profesión en la sociedad.

En lo laboral, muchos tienen dos trabajos, existen pocos incentivos de por medio y permanece un número significativo de docentes contratados. Se encontró que aproximadamente un 30% de los docentes de colegios públicos ejerció alguna actividad laboral secundaria (Benavides y Mena, 2010).

Dentro de este contexto crítico en el país, Frisancho (2004) menciona que en la educación, la construcción de un sentido de comunidad y el desarrollo de valores comunitarios son fines educativos esenciales que muchos docentes y sistemas educativos intentan alcanzar (Frisancho, 2006). Asimismo, se refiere que la comunidad es un aspecto esencial para la construcción de la identidad (Beiner, 1994; Taylor, 1989 y 1991, y Raeff, 1997 citado en Frisancho, 2006).

Por lo antes expuesto, es importante tomar acciones específicas para apoyar al magisterio nacional. Cuenca y Portocarrero (2001) proponen que éstas deberían darse a partir de reflexiones que surjan del conocimiento de ámbitos poco explorados del docente, como son los aspectos más humanos y psicológicos de ellos mismos, los cuales

tienen relación con sus actitudes y expectativas u otros factores que inciden directamente en su autoestima personal y estima profesional. En esta línea de trabajo, se considera importante indagar y reflexionar sobre la dimensión cultural de individualismo y colectivismo, así como sobre el nivel de identidad social en los profesores de educación básica del sector público, que conforman un grupo social valioso por sí mismo y por su influencia significativa y directa en una amplia población de los niños y jóvenes del Perú. Asimismo, Brewer y Yuki (2007) sostienen que estos constructos psicosociales son variables muy influyentes en los valores y prácticas culturales de las personas a nivel de procesos individuales, grupales e intergrupales.

Por todas las consideraciones expuestas, el presente estudio busca identificar *la relación entre el individualismo y colectivismo con la identidad social, en una muestra de docentes de colegios públicos en Lima Metropolitana.*

Así, la presente investigación tiene como objetivo general describir y analizar la relación entre las distintas dimensiones del individualismo y colectivismo y el nivel de identidad social en una muestra de docentes de colegios públicos en Lima Metropolitana. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Indagar los niveles de identificación social con la categoría social “docente de colegio público” (o equivalentes funcionales) en la muestra estudiada.
2. Describir y analizar las dimensiones del individualismo y colectivismo y la identidad social en una muestra de docentes de colegios públicos en Lima Metropolitana

Método

Participantes

En el presente estudio se contó con una muestra integrada por 147 docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular de los distritos de San Martín de Porres (50%), San Juan de Miraflores (38%) y el Agustino (12%). Las edades de los profesores fluctuaban entre los 20 y 71 años con un promedio de edad de 43 años (*D.E.* = 8.3 años). La mayoría de los docentes participantes fueron mujeres (58%), nacieron en Lima Metropolitana (62%), terminaron sus estudios en la universidad (72%), enseñan en el nivel educativo de secundaria (52%), su condición laboral pertenece a la de nombrado (91%), pertenecen al sindicato de docentes (54%) y no poseen otro trabajo distinto a la docencia (64%). Además tienen un promedio de 17.6 años (*D.E.* = 6.8) ejerciendo como docentes y una media de 10.9 años (*D.E.* = 7.7) enseñando en sus respectivos colegios.

Es importante mencionar que para fines del consentimiento informado del estudio se explicó brevemente a los docentes las intenciones de la investigación y se dejó en claro que la participación de ellos era completamente voluntaria. Además, luego de firmar el consentimiento, los docentes llenaron una ficha de datos. Ésta estuvo destinada a recoger aquellos datos que han sido identificados dentro de la literatura como factores relevantes para el estudio de individualismo y colectivismo e identidad social. En este sentido, incluye información respecto a la edad, sexo, lugar de nacimiento (Lima o provincia), tiempo que vive en Lima, formación profesional (donde 1 = no culminó sus estudios, 2 = culminó sus estudios en instituto superior (no pedagógico), 3 = culminó sus estudios en instituto superior pedagógico y 4 = culminó sus estudios en la universidad), nivel educativo al que enseña, tiempo de experiencia en la docencia y en el colegio donde enseña, si pertenece al sindicato de docentes y , finalmente, si tiene algún otro trabajo distinto a la docencia. Esto permitirá analizar y comprender los resultados obtenidos con mayor precisión.

Medición

Escala de Individualismo y Colectivismo Horizontal y Vertical (Singelis et al., 1995). Esta escala permite medir dos tipos de individualismo y dos de colectivismo, tomando como referencia los atributos horizontal y vertical. La escala se divide en estas cuatro sub-escalas: colectivismo horizontal (CH), colectivismo vertical (CV), individualismo horizontal (IH) e individualismo vertical (IV). Toda la prueba está compuesta por 32 ítems, contestados en una escala de siete puntos, desde 1 “Fuertemente en desacuerdo” a 7 “Fuertemente de acuerdo”. Estas sub-escalas han mostrado niveles aceptables de confiabilidad por consistencia interna. En el presente estudio, los Alfa de Cronbach de estas dimensiones fueron en CH $\alpha = .76$, en CV $\alpha = .62$, en IH $\alpha = .75$ y en IV $\alpha = .74$. Cabe destacar que para lograr una mayor consistencia interna se eliminó un ítem en IV: “Algunas personas dan excesiva importancia al triunfo; yo no soy una de ellas” y en CH: “Para mí, el placer es pasar el tiempo con los demás”, debido a que la correlación ítem-test, en ambos casos, era casi nula y disminuía significativamente el Alfa de Cronbach de las dimensiones correspondientes.

Escala de Identidad Social para “docentes de colegios públicos”. Esta escala se basa en el instrumento desarrollado por Espinosa (2003) “Escala de Identidad Nacional”, la cual cuenta con tres categorías. A continuación se describen cada una de éstas y su forma de medición:

Nivel de identificación con la categoría docente de colegio público.

Esta categoría se basa en el Grado de identificación (CIS) y se mide con sólo un ítem: ¿Cuál es su grado de identificación con los docentes de colegios públicos? La escala Likert de respuesta presentada es del 1 al 5 donde 1 es “Nada”, 2 es “Poco”, 3 es “Regular”, 4 es “Mucho” y 5 es “Total”.

Autoestima colectiva para docentes de colegios públicos.

Es una adaptación de los ítems de una versión española de la subescala de autoestima colectiva privada de Luhtanen y Crocker (1992). Ésta fue traducida al castellano por Páez, Martínez, Arróspide, Insúa y Ayestarán (1996). La subescala mide la evaluación de la relación afectiva que se hace del endogrupo y consta de 4 ítems, que se puntúan en una escala que va del 1 al 5, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Los ítems que reflejan una valoración negativa del ser docente de colegio público son invertidos para obtener una puntuación general en la que a mayor puntuación se considera una mayor autoestima colectiva. El Alfa de Cronbach de esta escala, tomando en cuenta los casos aplicados en este estudio, fue de .88.

Autoconcepto colectivo para docentes de colegios públicos.

Para construir este instrumento, en una primera etapa, se utilizó un breve cuestionario de formato abierto con las siguientes preguntas: a) *¿Cómo cree usted que es un docente de colegio público?* b) *¿Qué palabras usaría para describir a un docente de colegio público? Escriba el máximo de palabras que se le ocurra.*

Luego de esto, se realizó un análisis de contenido con las respuestas y se extrajo las categorías esenciales que fueron dadas por los docentes. A partir de este análisis se fabricó una escala que incluyó 21 ítems, los cuales fueron valorados en una escala que va del 1 al 5, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Además, toda la escala fabricada presenta un alto Alfa de Cronbach ($\alpha = .94$).

Los ítems señalados fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio para poder realizar mejores análisis y comparaciones. Estas estadísticas presentaron un coeficiente de KMO = .91 y dieron como resultado 3 factores con una varianza explicada total de 60.15% y autovalores mayores de 1.2. Los factores hallados fueron los siguientes:

Al factor 1 se le denominó *el docente positivo* (α de Cronbach de .93 y varianza explicada del 46%): se refiere al profesor que tiene una mirada general más competente y positiva de sí mismo y de su categoría social. Destacan los atributos de “tolerantes”, “emprendedores”, “comprometidos con nuestros alumnos”, “dinámicos” e “identificados con nuestra institución”, en menor medida mencionan que son “capacitados”, “puntuales”, “sacrificados”, “líderes”, “amigos”, “alegres” y “honestos”.

Al factor 2 se le denominó *el docente solidario* (α de Cronbach de .79 y varianza explicada del 8.4%): se refiere al profesor que presenta principalmente características de ayuda y humildad en su labor. Destacan los

atributos de “solidarios” y “no indiferentes”, en menor medida mencionan que son “sencillos”, “cumplidos” y “trabajadores”.

Al factor 3 se le denominó *el docente negativo* (α de Cronbach de .77 y varianza explicada del 5.8%): se refiere al profesor que presenta una mirada general más incompetente y negativa de sí mismo y de su categoría social. Destaca el atributo de “poco propensos a trabajar en equipo”, en menor medida mencionan que son “poco preparados”, “conformistas”, “incumplidos” y “problemáticos”.

Tabla 1
Resumen de los ítems y puntajes factoriales del autoconcepto colectivo de docentes de colegios públicos

	Componente			Comunalidades
	Docente positivo	Docente solidario	Docente negativo	
Tolerantes	.757			.677
Emprendedores	.754			.640
Comprometidos con nuestros alumnos	.745		-.313	.736
Dinámicos	.724	.315		.645
Identificados con nuestra institución	.709		-.347	.675
Sacrificados	.696			.509
Capacitados	.688			.563
Puntuales	.685	.307		.587
Líderes	.677			.597
Amigos	.635	.433		.592
Alegres	.616	.312		.483
Honestos	.584	.467		.588
Trabajadores	.481	.480		.486
Solidarios	.344	.745		.677
Indiferentes		-.736	.404	.709
Sencillos	.428	.600		.547
Poco propensos a trabajar en equipo			.802	.678
Poco preparados			.684	.583
Conformistas			.644	.546
Incumplidos		-.502	.557	.578
Problemáticos		-.452	.508	.537

Procedimiento

Para la recolección de datos se contactó intencionalmente con los directores de las distintas instituciones educativas públicas en las cuales se haría efectivo el estudio. Luego de esto, se procedió a informar brevemente al director sobre la investigación y se entregaron los cuestionarios impresos a los docentes participantes del colegio para que sean autoaplicados. Posteriormente, se les dio un plazo aproximado de tres días para retornar el cuestionario completo al director de la institución.

Luego de completar el proceso de recolección de datos se procedió a realizar una base de datos en el programa SPSS versión 17 con toda la información de los docentes participantes. Después de esto, se obtuvo frecuencias y estadísticas descriptivas para depurar la base de datos y eliminar casos que no contestaron correctamente o dejaron de contestar muchos ítems, quedando 147 casos. Del mismo modo, se realizaron análisis de confiabilidad con el estadístico Alfa de Cronbach en las diferentes escalas y dimensiones, para comprobar una adecuada consistencia interna de los resultados obtenidos.

Luego de esto, para saber el tipo de distribución de la muestra de datos recogidos y saber qué estadísticas utilizar en los análisis posteriores se aplicó la prueba de Kolmogorov y Smirnov ($n > 50$). Como existían distribuciones no normales y más asimétricas en varias subescalas se decidió usar estadísticas no paramétricas para todo el procesamiento de información.

Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio para poder agrupar las respuestas de la escala de autoconcepto colectivo según factores. De la misma forma, en función a las tres categorías halladas del análisis factorial, se realizó un análisis de conglomerados de K-medias para agrupar a los docentes participantes en subgrupos más homogéneos, sin embargo, no se encontraron resultados relevantes en los grupos.

A continuación, se utilizaron los contrastes de Kruskal Wallis, U de Mann–Whitney y T de Wilcoxon para comparar puntajes de los constructos de los diversos grupos dentro de la muestra, luego de esto se identificó si existían diferencias significativas en los grupos generados. Finalmente, se procedió a utilizar el coeficiente de correlación de Spearman para identificar las relaciones significativas entre las dimensiones y categorías de los constructos sociales de estudio.



Resultados

Individualismo y colectivismo en docentes de colegios públicos

Al observar los resultados generales de la escala del constructo mencionado se identifica claramente que las dimensiones que logran los puntajes más altos son aquellas referidas con el atributo horizontal, el cual se refiere a relaciones entre iguales. La dimensión con mayor puntaje es la de individualismo horizontal ($Me_{IH} = 5.75$), luego la de colectivismo horizontal ($Me_{CH} = 5.25$), seguido del colectivismo vertical ($Me_{CV} = 4.75$) y por último, la dimensión de individualismo vertical, la cual es la que presenta el puntaje más bajo, ($Me_{IV} = 4.37$). Cabe resaltar que se encontraron diferencias entre todos los puntajes promedios de las dimensiones, es decir, que hay diferencias significativas entre Me_{IH} y Me_{CH} ($Z = 4.41$, $p < .001$), entre Me_{CH} y Me_{CV} ($Z = 6.15$, $p < .001$) y entre Me_{CV} y Me_{IV} ($Z = 4.91$, $p < .001$).

Un análisis de correlaciones permite apreciar que existe una relación significativa y de manera positiva entre casi todas las dimensiones, con excepción de colectivismo horizontal con individualismo vertical. Sin embargo, los coeficientes de correlación más altos se presentan entre las dos dimensiones de colectivismo ($r_{sp} .44$, $p < .01$), seguido de las dos de horizontalidad ($r_{sp} .42$, $p < .01$) y las dos de verticalidad ($r_{sp} .30$, $p < .01$). Por otro lado, las dos dimensiones que presentan menor relación significativa son las de individualismo ($r_{sp} .18$, $p < .05$).

Para explorar las asociaciones entre las dimensiones de colectivismo e individualismo vertical y horizontal con algunas variables de control, se realizaron algunas comparaciones de medianas y correlaciones que se detallan a continuación:

Los puntajes descriptivos de las mujeres participantes puntúan ligeramente más que el de los hombres en IH ($Me_{mujeres} = 6.00$, $Me_{hombres} = 5.68$) y CH ($Me_{mujeres} = 5.37$, $Me_{hombres} = 5.25$). Sin embargo, al contrastar inferencialmente estas diferencias con la prueba U de Mann-Whitney no se encontraron diferencias significativas en ningún caso.

El coeficiente de correlación indica que la variable edad se relaciona positiva y medianamente con el CV ($r_{sp} .37$; $p < .01$). En consecuencia, a mayor edad mayor tendencia a un colectivismo vertical. No existe ninguna correlación significativa entre la edad y las dimensiones de individualismo.

Al realizar las correlaciones de la variable tiempo ejerciendo como docente con las dimensiones del constructo, se observa que se relaciona positivamente con el CV ($r_{sp} .23$; $p < .01$) y en menor medida con el IV ($r_{sp} .17$; $p < .05$). Esto quiere decir que mientras el docente tenga más tiempo ejerciendo su carrera presentará un mayor puntaje en las dos dimensiones de verticalidad, cabe resaltar que ambos coeficientes indican solo una pequeña correlación.

Los puntajes de los docentes que solo se dedican a trabajar en sus colegios puntúan significativamente más en CH ($Me_{docente} = 5.37$), que los profesores que además de la docencia tienen otro tipo de trabajo ($Me_{otro} = 5.12$), $U = 1547.5$, $p < .01$. Asimismo, pero en menor medida, existe una diferencia significativa ($U = 1789$, $p < .05$) en la dimensión de CV ($Me_{docente} = 4.88$ y $Me_{otro} = 4.50$).

Identidad social en docentes de colegios públicos

Al observar los resultados generales de la escala del constructo mencionado, se identifica que la categoría de autoestima colectiva ($Me_{AE} = 4.50$) obtiene un puntaje más alto significativamente que la categoría que mide el grado de identificación del docente de colegio público con su grupo ($Me_I = 4.00$), $Z = 6.78$, $p < .001$. Asimismo, los tres factores hallados en el autoconcepto colectivo puntuaron de la siguiente manera: docente positivo ($Me_{positivo} = 3.67$), docente solidario ($Me_{solidario} = 3.05$) y docente negativo ($Me_{negativo} = 2.68$). Cabe resaltar que se encontraron diferencias entre todas ellas, es decir, diferencias significativas entre $Me_{positivo}$ y $Me_{solidario}$ ($Z = 9.15$, $p < .01$) y entre $Me_{solidario}$ y $Me_{negativo}$ ($Z = 3.41$, $p < .01$).

Para precisar el entendimiento de la identidad social de los docentes de colegios públicos, se realizaron correlaciones entre sus categorías. Se halló que el grado de identificación con la categoría social docente de colegio público se relaciona positivamente con la autoestima colectiva de los profesores ($r_{sp} .47$; $p < .01$), con el docente positivo ($r_{sp} .37$; $p < .01$) y con el docente solidario ($r_{sp} .22$; $p < .01$); sin embargo, presenta una relación inversa con el docente negativo ($r_{sp} -.32$; $p < .01$). De la misma forma, al correlacionar la autoestima colectiva con los tres factores del autoconcepto colectivo se muestra una correlación directa y significativa con el docente positivo ($r_{sp} .47$; $p < .01$) y con el docente solidario ($r_{sp} .21$; $p < .01$); finalmente, se muestra una relación inversa y significativa con el docente negativo ($r_{sp} -.36$; $p < .01$).

Para explorar las asociaciones entre las categorías de la escala de identidad social del docente de colegio público con algunas variables de control, se realizaron algunas comparaciones de medianas y correlaciones que se detallan a continuación:

Los puntajes de las mujeres puntúan significativamente más que de los hombres en identificación con los docentes ($U = 1829.5, p < .05; Me_{mujeres} = 4.00, Me_{hombres} = 3.00$), autoestima colectiva ($U = 1646, p < .01; Me_{mujeres} = 5.00, Me_{hombres} = 4.00$) y en los dos primeros factores de autoconcepto colectivo - docente positivo ($U = 1751.5, p < .01; Me_{mujeres} = 3.79, Me_{hombres} = 3.45$) y docente solidario ($U = 1662.5, p < .01; Me_{mujeres} = 3.32, Me_{hombres} = 2.94$) - mientras que los hombres puntúan significativamente más en el factor docente negativo ($U = 1695, p < .05; Me_{mujeres} = 2.61, Me_{hombres} = 2.86$).

El coeficiente de correlación indica que la variable edad se relaciona directa y significativamente con el factor de docente solidario del autoconcepto colectivo, aunque sea solo una correlación pequeña ($r_{sp} .20; p < .05$). En consecuencia, a mayor edad mayor tendencia a percibirse como un docente solidario. No existe otra correlación significativa entre la edad y las categorías de la identidad social de los docentes de colegios públicos.

Al realizar las correlaciones de la variable formación profesional con las categorías del constructo de identidad social se observa que se relaciona directa y significativamente con el factor de docente positivo del autoconcepto colectivo ($r_{sp} .21; p < .05$). Esto quiere decir que mientras el docente tenga una mejor formación profesional presentará una mayor tendencia a percibirse como un docente positivo.

Los puntajes en el factor de docente solidario del autoconcepto colectivo de los profesores que enseñan en la primaria puntúan significativamente más que los profesores que enseñan en la secundaria ($U = 1633, p < .05; Me_{primaria} = 3.26, Me_{secundaria} = 2.92$).

Los puntajes de los docentes que solo se dedican a trabajar en sus colegios puntúan significativamente más en autoestima colectiva ($Me_{docente} = 4.75$) que los profesores que además de la docencia tienen otro tipo de trabajo ($Me_{otro} = 4.50$), $U = 1672, p < .05$. Asimismo, existe una diferencia significativa ($U = 1586.5, p < .05$) en el factor de docente positivo del autoconcepto colectivo ($Me_{docente} = 3.90$ y $Me_{otro} = 3.43$). Del mismo modo, se aprecia una diferencia significativa ($U = 1562.5, p < .05$) en el factor de docente solidario del autoconcepto colectivo ($Me_{docente} = 3.26$ y $Me_{otro} = 2.90$).

Identidad social y su relación con el individualismo y colectivismo en docentes de colegios públicos

Para explorar las asociaciones entre los constructos de identidad social y de individualismo y colectivismo en los docentes de colegios públicos se correlacionaron ambas escalas mediante el coeficiente de Spearman, los resultados se detallan a continuación:

Se halló que el grado de identificación con la categoría social docente de colegio público se relaciona positivamente con el CH ($r_{sp} .31; p < .01$) y en menor medida con el IH ($r_{sp} .22; p < .05$). Asimismo, al correlacionar la autoestima colectiva con las cuatro dimensiones del individualismo y colectivismo se hallaron relaciones significativas y positivas en tres de ellas, con el CH se presentó una alta correlación ($r_{sp} .51; p < .01$), con el IH una mediana correlación ($r_{sp} .34; p < .01$) y con el CV se dio una pequeña correlación ($r_{sp} .17; p < .05$).

Al buscar las relaciones entre los factores del autoconcepto colectivo y las dimensiones del individualismo y colectivismo se encontró que el factor docente positivo correlaciona de una manera directa y significativa con las cuatro dimensiones, sin embargo, la relación es mayor cuando se trata de las dimensiones colectivistas. Con el CH se presentó una correlación mediana ($r_{sp} .41; p < .01$) al igual que con el CV ($r_{sp} .30; p < .01$), con las dimensiones individualistas se presentaron pequeñas correlaciones, con el IH ($r_{sp} .27; p < .01$) y con el IV ($r_{sp} .19; p < .05$). De similar forma, el factor docente solidario muestra una correlación significativa y positiva solo con las dos dimensiones de colectivismo, con el CH ($r_{sp} .28; p < .01$) y con el CV ($r_{sp} .24; p < .01$). Además, el factor docente negativo correlaciona de una manera inversa pero significativa con las dimensiones horizontales, con el CH ($r_{sp} -.31; p < .01$) y con el CV ($r_{sp} -.24; p < .01$).

Discusión

Individualismo y colectivismo en docentes de colegios públicos

Los resultados hallados en las intercorrelaciones de las dimensiones del individualismo y colectivismo horizontal y vertical en el presente estudio señalan que más que estar en oposición entre sí o ser constructos independientes o aislados, el colectivismo e individualismo horizontal y vertical co-existen y/o se complementan. Por esto, sería incorrecto afirmar que los más individualistas no se preocupan por la comunidad, o que los que puntúan más en colectivismo no tienen ningún rasgo de tipo individualista, lo cual es consistente con los estudios de Rojas, Coutiño, Bhagat y Moustafa (2004) y Singelis (1994).

La aplicación de la escala de individualismo y colectivismo horizontal y vertical manifiesta de manera general que existe un alto y mayor puntaje en las dimensiones horizontales; esto indica que prevalece en los docentes de colegios públicos la tendencia a relacionarse dentro de un marco más igualitario y menos influenciado por las jerarquías. Estos alcances harían pensar que el objetivo que plantea el proyecto educativo nacional al 2021, sobre una gestión más democrática, puede ser más acogido y apoyado por los docentes que obtienen puntajes más altos en dimensiones horizontales.

Diversos estudios mencionan que la cultura latinoamericana, y por lo tanto la peruana, se caracteriza por ser más colectivista (Hofstede, 1999; Páez y Green, 2005), sin embargo, en los docentes participantes se evidencian señales de que el individualismo está emergiendo en su dimensión horizontal al obtener el puntaje más alto entre las dimensiones de individualismo y colectivismo. De esta manera, se está manifestando un perfil de docente de colegio público que construye un sí mismo más independiente y que prefiere verse con el mismo estatus que los demás, centrando su atención en la expresión de un carácter único y en la búsqueda de un éxito autosuficiente (Singelis et al., 1995). Algunas posibles razones de este resultado podrían ser la fuerte exposición a medios de comunicación occidental y el contacto creciente con otras culturas, particularmente las de corte individualista, como la norteamericana. Esto estaría muy relacionado con lo que menciona Correa et al. (2002) en el sentido que la época en la que estamos viviendo está cuestionando nuestros valores culturales debido a la enorme cantidad de intercambio de información, producto de la

globalización. Sin embargo, quizás la razón o motivo más relevante sea que el país ha tenido un crecimiento económico significativo y Lima se ha modernizado y urbanizado más en los últimos años, lo cual hace que la capital se vaya convirtiendo en una sociedad más heterogénea, con mayor movimiento económico y donde existe mayor facilidad para el desplazamiento geográfico, y éstos son, según Komarraju y Cokley (2008) y Triandis (1996), los atributos más significativos para identificar si la cultura tiende a ser más individualista.

Las otras dimensiones bien valoradas son las colectivas, y con mayor presencia la dimensión horizontal. Este rasgo parece natural en un grupo de profesionales en el que se encuentran muchos docentes con puntajes positivos en el rasgo de ser cooperativos y que ejercen su profesión en el marco de la vigente Ley General de Educación Nro. 28044 (2003) que promueve una educación comunitaria y considera a la institución educativa como una comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra que los profesores de mayor edad o con más años ejerciendo esta carrera, tienden a ser más colectivistas verticales; es decir, que creen más en el sentido de servir al grupo y hacer sacrificios para el beneficio del grupo al cual pertenecen, cumpliendo las obligaciones impuestas como normas sociales. Esto podría estar relacionado con el haber sido educados en tiempos en los que se enfatizaba más los roles y las expectativas sociales, donde aún no se tenía la influencia de la globalización y donde muchos patrones que prevalecían en la educación peruana incluían más la presencia de niveles jerárquicos en las relaciones sociales. Asimismo, era más usual el castigo corporal como instrumento importante para influir y modificar el “mal” comportamiento de los niños (Defensoría del Pueblo, 2009), dando a entender que la obediencia era uno de los ejes centrales en la aplicación de la disciplina en la escuela pública peruana. Además, esta relación encontrada coincide con estudios anteriores en los cuales demuestran que la edad es considerada una variable socio demográfica significativa para explicar las orientaciones de individualismo y colectivismo ya que involucran cambios culturales por el pasar del tiempo en la formación de valores, normas, actitudes y roles de la persona (Gouveia y Clemente, 2000; Triandis, 1994). Esto lleva a preguntarse si en esta población está existiendo un mantenimiento de valores, roles y expectativas que no han sido alterados por el paso del tiempo o si, pese a ser influenciados por el paso del tiempo, su puntuación en la dimensión de colectivismo vertical sigue siendo significativamente mayor a la de los más jóvenes.

Del mismo modo, el género también es una variable que puede explicar diferencias significativas entre puntajes de este constructo, puesto que las mujeres, generalmente, le dan mayor relevancia a la familia y se centran en ella, lo que podría explicar su mayor puntaje en dimensiones colectivistas (Cha, 1994 citado en Gouveia y Clemente, 2000); sin embargo, el puntaje de mujeres docentes no logró obtener un puntaje significativamente más alto que el de los hombres.

Identidad social en docentes de colegios públicos

En cuanto a la identidad social, se puede observar que los docentes de colegios públicos presentan un nivel de identidad social positiva, referido sobre todo al aspecto emocional y a la actitud del individuo sobre su grupo social de docentes en el sector estatal al que pertenecen. Asimismo, los atributos del autoconcepto derivados de la pertenencia a la categoría social docente de colegio público son en gran medida positivos y con un puntaje más bajo en aspectos negativos. El nivel de identificación con su grupo social es menor comparándola con el puntaje obtenido en autoestima colectiva; sin embargo, su puntuación sigue siendo positiva. Estos resultados indicarían que la percepción social que se le da a la labor del docente de colegio público como una profesión de bajo prestigio y valoración social (Ministerio de Educación, 2003) no es compartida ni manifestada por el grupo de docentes participantes.

Como se observó en el capítulo anterior, las mujeres presentan una mayor identificación social respecto a su grupo de docentes de colegios públicos; esto puede explicarse debido a que existe aproximadamente un 70% de mujeres que se dedican a la docencia y suelen estar más relacionadas en el imaginario social peruano con la enseñanza escolar y sobre todo en el sector de primaria (Ministerio de Educación, 2003). De esta manera, es muy probable que esta característica contribuya a que las mujeres docentes se perciban mejor socialmente enseñando en instituciones educativas públicas y se sientan mejor al pertenecer a este grupo humano de trabajo.

Asimismo, se encontró una relación positiva entre la edad y el factor de docente solidario, es decir, que al tener más años de vida los docentes se perciben más solidarios, menos indiferentes, más sencillos, más cumplidos y más trabajadores. Estos rasgos del factor del autoconcepto colectivo presenta similitudes con características de colectivismo, por lo que se podría decir que es coherente con las teorías y resultados anteriores en función a la edad y la dimensión colectivista (Gouveia y Clemente, 2000; Kim et al., 1994). Además, analizando este mismo factor, se observó que los docentes

que enseñan en primaria alcanzan un puntaje significativamente mayor que los que enseñan en secundaria; esta característica podría guardar relación con su práctica docente, ya que al ser más solidarios, menos indiferentes, más sencillos y más cumplidos con los alumnos, estos profesores podrán responder de una mejor manera a responsabilidades del docente que plantea el Diseño Curricular Nacional (2009) en el nivel de educación primaria, tales como crear un clima favorable en el aula, mantener un trato afectivo y respetuoso con los estudiantes, establecer conjuntamente normas de convivencia con el grupo, apoyar la mejora de las relaciones interpersonales y el respeto a la diversidad (Ministerio de Educación, 2009).

Respecto a la formación profesional, se encuentra que a mayor nivel profesional alcanzado, los participantes se perciben con características generales más positivas e importantes en su campo de trabajo; se destacan características como el ser más capacitados, tolerantes, emprendedores y comprometidos con los alumnos. Esto refuerza la importancia de estar más preparado y capacitado profesionalmente, ya que favorecerá a que los docentes de colegios públicos posean un autoconcepto colectivo más positivo, lo cual contribuirá a que aumenten su identificación social y autoestima colectiva en su grupo de profesores.

También, se comprobó que los docentes que no poseen otro tipo de trabajo poseen una identidad social más positiva con su grupo, enfatizando sobre todo el aspecto emocional y el considerarse docentes con características positivas. Esto podría tener relación con el hecho de que los profesores que poseen otro trabajo (probablemente otro grupo social en este otro ambiente), puedan encontrar dimensiones de comparación social menos favorables (debido a la desvalorización social que existe de los profesores de colegios públicos) que los que presenta en su endogrupo de docentes, repercutiendo de esta manera en su autoestima colectiva y autoconcepto colectivo.

Identidad social y su relación con el individualismo y colectivismo

Las asociaciones entre los constructos de identidad social y de individualismo y colectivismo en los docentes de colegios públicos fueron significativas entre varias de sus categorías y dimensiones respectivamente. Las correlaciones más altas se encontraron principalmente entre las categorías de identidad social y la dimensión del colectivismo horizontal.

Se halló una relación positiva y significativa entre el nivel de identificación con su categoría social y las dimensiones horizontales, lo cual es coherente con el hecho de no

sentir jerarquías marcadas en el trato del grupo y de considerarse similar entre sus pares. En el caso del colectivismo horizontal, que presenta una mayor relación con su identidad social, está presente la característica colectiva de mantener entre sus miembros una estrecha relación y un interés mutuo, lo que podría reforzar su sentido de identificación con el grupo. En el caso del individualismo horizontal, la relación hallada, que es pequeña, podría explicarse por ser más frecuente que los docentes con puntuaciones mayores en esta dimensión tengan varios endogrupos pero con menor apego emocional, lo cual influiría en definir su identificación según su similitud en atributos adquiridos, como puede ser la profesión estudiada o intereses personales (Gouveia y Clemente, 2000).

En cuanto a la categoría de autoestima colectiva se presentaron más relaciones significativas y mayores con las dimensiones del individualismo y colectivismo. Se encontró la más alta correlación del estudio con el colectivismo horizontal; esto se explicaría principalmente porque esta dimensión se caracteriza por el alto nivel de interdependencia y la intensa relación entre sus miembros; además, la carga emocional involucrada en esta pertenencia al grupo es mayor a diferencia de otras dimensiones de individualismo y colectivismo, lo cual guardaría estrecha relación con la categoría que resalta el lado más actitudinal y emocional de la persona en su identidad social (Triandis, 1996; Triandis y Gelfand, 1998). En el caso de la dimensión de colectivismo vertical, la relación es significativa pero pequeña; esto podría entenderse debido a que en esta dimensión priman las jerarquías y existe un ambiente de cumplimiento, obediencia y respeto por los de mayor poder en el colectivo; además, el estar dispuesto a sacrificar objetivos personales por el bienestar del grupo podría implicar que la persona presente un menor grado de significado valorativo y emocional en la pertenencia a su grupo (Luhtanen y Crocker, 1992; Singelis et al., 1995; Triandis y Gelfand, 1998). Asimismo, lo manifestado por Markus y Kitayama (1991) concuerda con estos hallazgos, ya que estos autores consideran que es más probable que los individuos con alta interdependencia definan su autoestima, principalmente, utilizando aspectos colectivos del sí mismo (Sato y Cameron, 1999).

Al observar las correlaciones de los factores del autoconcepto colectivo de los docentes se puede apreciar que el factor de docente positivo se relaciona significativamente con todas las dimensiones del individualismo y colectivismo, aunque en mayor medida con las dimensiones colectivas que se caracterizan en parte por ser más flexibles y variables, dándole mayor atención hacia los otros y las relaciones con el

grupo (Kagitçibasi, 1996), las cuales son características importantes y positivas para el mejor desempeño de una persona que se dedica a la enseñanza escolar. El factor de *docente solidario* se relacionó significativamente solo con las dimensiones colectivas; la explicación de esto podría estar en que este factor comparte características similares al colectivismo, como el hecho de puntuar alto en percibirse como solidarios, no indiferentes, cooperadores y compartir deberes y obligaciones con los demás de su entorno laboral (Hofstede, 1980; Kim et al., 1994). El último factor *docente negativo* solo se relaciona inversamente con las dimensiones horizontales, lo que indicaría que los docentes se perciben de una manera menos positiva y serían menos propensos a trabajar en equipo mientras menos enfatizan la igualdad en sus relaciones interpersonales.

Por todo lo antes expuesto, se considera que ambos constructos del estudio son valiosos a analizar por sí mismos en esta población ya que se encontraron muchas relaciones o diferencias significativas entre subgrupos comparados. Por otra parte, cabe destacar que estas mismas variables de investigación están significativamente relacionadas en los profesores de colegios públicos, encontrando la principal correlación entre la dimensión de colectivismo horizontal con la autoestima colectiva.

En relación a las limitaciones de la investigación realizada, es pertinente mencionar el aspecto metodológico de la propuesta, ya que al no ser un muestreo probabilístico no se podría generalizar los resultados a la población objetivo. Asimismo, las limitaciones de tiempo y espacio ya no permitieron integrar la investigación con aproximaciones cualitativas usando entrevistas a profundidad o grupos focales para poder enriquecer el análisis y discusión de los constructos sociales estudiados. También se encontraron limitaciones al contar con escasas investigaciones previas sobre temas similares en el grupo profesional escogido. Sin embargo, esto refuerza la importancia del estudio y de investigaciones futuras que continúen con esta línea de investigación, de tal manera que se pueda aportar a un mejor entendimiento desde la psicología social a esta población objetivo y la problemática de la educación peruana teniendo a los profesores como principales protagonistas.

Finalmente, se considera que la investigación realizada es un paso significativo para futuros estudios a profundidad de las relaciones entre individualismo y colectivismo con la identidad social en los profesores de educación básica de centros educativos estatales, que constituyen un colectivo social de gran importancia en nuestro país, por su gran influencia - consciente o no - en los niños y jóvenes con los que trabajan. Cabe resaltar

también que existen interesantes estudios que encuentran relaciones significativas entre el mejor rendimiento de un equipo (grupo social) con los constructos analizados en el presente estudio (Alcazar y Cieza, 2002; Constance, 2003; Gundlach et al, 2006) que se podrían profundizar en investigaciones posteriores.





Referencias

- Abrams, D. y Hogg, M. (1990). *Social identity theory: Constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Alcazar, L. y Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: El caso de Fe y Alegría*. Lima: CIES e Instituto APOYO.
- Ashmore, R., Jussim, L. y Wilder, D. (2001). Introduction: Social identity and intergroup conflict. En: Ashmore, R., Jussim, L. y Wilder, D. (2001) (Eds.). *Social Identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction: Rutgers Series on Self and Social Identity* (Vol.3). Oxford: University Press.
- Baumeister, R. (1998). The self. En: D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (Eds.) *Handbook of Social Psychology* (pp. 680-740). Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Baumeister, R. y Twenge J. (2003). The social self. En: I. Wiener (Ed.). *Handbook of Psychology* (Vol. 5, pp. 327-346). New York: Wiley.
- Benavides, M. y Mena, M. (2010). *Informe de progreso educativo, Perú 2010*. Lima: PREAL, GRADE.
- Brewer, M. y Yuki, M. (2007). Culture and social identity. En: Kitayama, S. y Cohen, D. (Eds.) *Handbook of cultural psychology* (pp. 307-322). New York: The Guilford Press.
- Canto, J. y Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología*, 7, 59-70.
- Clemente, C. y Gouveia, V. (1998). *La medida del individualismo y el colectivismo: la investigación en el campo de la psicología cultural*. Coruña: Universidad da Coruña.
- Cruz, J. (1999). *Modernidad e industria de la cultura*. México, D.F: Plaza y Valdés.
- Constance, P. (2003). Escuela pública, gerencia privada. *Revista del Banco Interamericano de Desarrollo*. Lima: BID América.
- Correa, F., Contreras, C., Ramírez, A., & López, E. (2002). Dimensiones del individualismo-colectivismo en México: Un estudio exploratorio. *La Psicología Social en México*, 9, 553-559.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLAPE.

- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2001). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: MINEDU
- Díaz, H.; Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima: GRADE.
Documento de trabajo
- Defensoría del pueblo (2009). *¡Adiós al Castigo! La Defensoría del Pueblo contra el castigo físico y humillante a niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/documentos//dd_004_09.pdf
- Espinosa, A. (2003). *Identidad social e identidad nacional en una muestra de triciclistas en Juliaca* (Tesis de pregrado). Lima: PUCP.
- Frisancho, S. (2006). El individuo y la comunidad: exploraciones en un grupo de profesores de educación secundaria de la ciudad de Lima. En: Mejía Arauz, R., Rivera, H., y Frisancho, S. (Coords.). *Investigarla diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Guadalajara: ITESO/Universidad de Colima/IBERO.
- Frisancho, S. (2004). *Entre el sí mismo y los otros: carácter y comunidad en la pedagogía ignaciana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Gouveia, V. y Clemente, M. (2000). O individualismo - coletivismo no Brasil e na Espanha: correlatos sócio-demográficos. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 317-346.
- Gouveia, V., Clemente, M. y Espinosa, P. (2003). The Horizontal and Vertical Attributes of Individualism and Collectivism in a Spanish Population. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 43-63.
- Gundlach, M., Zivnusca, S. y Stoner, J. (2006). Understanding the relationship between individualism–collectivism and team performance through an integration of social identity theory and the social relations model. *Human Relations*, 59(12), 1603-1632.
- Herskovits, M. (1969). *El hombre y sus obras: la ciencia de la antropología cultural*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences*. London: Newbury Park SAGE.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones: el software mental: la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.

- Hogg, M. y Ridgeway, C. (2003). Social identity: Sociological and social psychological Perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 66, 97-100.
- Kagitçibasi, Ç. (1994). A Critical Appraisal of Individualism and Collectivism: Toward a New Formulation. En: Kim, U., Triandis, H., Kagitçibasi, Ç., Choi, S-C. y Yoon, G. (Eds). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Oakland Oaks: Sage.
- Kagitçibasi, Ç. (1996). Individualism and collectivism. En: Berry, J., Segall, M. y Kagitçibasi, Ç. (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology. Social behaviour and applications* (Vol. 3, pp. 1-49). Boston: Allyn and Bacon.
- Kim, U., Triandis, H., Kagitçibasi, Ç., Choi, S-C. y Yoon, G. (1994). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Oakland Oaks: Sage.
- Kitayama, S., Markus, H., Matsumoto, H., y Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-1267.
- Komarraju, M., y Cokley, K. (2008). Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism-Collectivism: A Comparison of African Americans and European Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 336-343.
- Luhtanen, R., Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-293.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1994). A collective fear of the collective: implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 568-571.
- MINEDU - Estadística de la Calidad Educativa (2010). *Magnitudes de la Educación en el Perú*. Recuperado de www.escale.minedu.gob.pe/magnitudes.
- Ministerio de Educación (2003). *Nueva docencia en el Perú*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: MED.
- Molero, F., Gaviria, E. y Morales, F. (2000). Perfiles de Individualismo en España: una perspectiva Émica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 259-278.

- Onorato, R. y Turner, J. (2004). Fluidity in the self-concept the shift from personal to social identity. *European Journal of Social Psychology*, 34, 257-278.
- Owens, T. (2006) Self and Identity. En: De Lamater, J. (Ed.) *Handbook of social psychology* (pp.205-232). Madison: Springer.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Páez, D. y González, J. (2000). Social Psychology and Culture. *Psicothema*, 12(1), 6-15.
- Páez, D. y Green, E. (2005). Variation of Individualism and Collectivism within and between 20 countries. *Journal of Cross-cultural psychology*, 36(3), 321-339.
- Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rojas, V. (2011). *Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas. Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- Rojas, J., Coutiño, V., Bhagat, R. y Moustafa, K. (2004). ¿Nosotros vs Yo? ¿Iguales o diferentes?: Evaluación del individualismo y colectivismo horizontal y vertical de la sociedad chilena. *Actas del Encuentro Nacional de Escuelas y Facultades de Administración (ENEFA)*. Arica.
- Sato, T. y Cameron, J. (1999). The relationship between Collective Self-Esteem and Self-Construal in Japan and Canada. *The Journal of Social Psychology*, 139 (4), 426-435.
- Shamir, B. (1990). Calculations, values and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations*, 43, 313-332.
- Shavitt, S., Lalwani, A., Zhang, J., y Torelli, C. (2006). The Horizontal/Vertical Distinction in Cross-Cultural Consumer Research. *Journal of consumer Psychology*, 16 (4), 325-356.
- Singelis, T. (1994). The Measurement of Independent and Interdependent Self-Construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 580-591.
- Singelis, T., Triandis, H., Bhawuk, D., y Gelfand, M. (1995). Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. *Cross-Cultural Research*, 29, 240-275.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

- Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En: Worchel, S. y Austin, W. (Eds), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Triandis, H. (2007). Culture and Psychology. En: Kitayama, S. (Ed.) *Handbook of cultural psychology* (pp. 59-76). New York: The Guilford Press.
- Triandis, H. (2001) Individualism and collectivism: past, present and future. En: Matsumoto, D. (Ed.) *Handbook of culture and psychology* (pp.35-50). New York: Oxford University Press.
- Triandis, H. y Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118–128.
- Triandis, H. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415.
- Triandis, H. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. En: Kim, U., Triandis, H., Kagitçibasi, Ç., Choi, S-C. y Yoon, G. (Eds). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Oakland Oaks: Sage.
- Triandis, H. (1989).The Self and Social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-529.
- Vignoles, V., Gollodge, J., Regalia, C., Manzi, C. y Scabini, E. (2006). Beyond Self-Esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2) 308-333.



Anexos

Consentimiento Informado

Estimado docente:

La presente investigación tiene como fin conocer mejor algunas características de los docentes de colegios públicos. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar un cuestionario, esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Garantizamos que la información que nos brinde será trabajada de manera **confidencial** y sólo con fines académicos. Dada las características del cuestionario, esta información será analizada de manera grupal por lo que no podemos ofrecer información individualizada de sus respuestas. La participación del presente estudio es totalmente **anónima**.

INSTRUCCIONES:

El siguiente cuestionario contiene un conjunto de enunciados sobre los cuales debe responder según las indicaciones específicas dadas. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas para responderlas adecuadamente.

Le agradeceremos nos proporcione una respuesta sincera y honesta, marcando con una X en el casillero que exprese mejor su posición al respecto. Recuerde que NO existen respuestas correctas ni incorrectas.

Por favor, responda **todas las preguntas**, eso nos ayudará mucho en nuestro trabajo.

MUCHAS GRACIAS POR APOYARNOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

PREGUNTAS DE CONTROL

- Edad: _____ años
- Sexo: Masculino Femenino
- Lugar de nacimiento: Lima Provincia (Especificar): _____
- Tiempo que vive en Lima: _____ años
- Culminó sus estudios en: No culminó sus estudios
 - Universidad
 - Instituto Superior Pedagógico
 - Instituto Superior (no pedagógico)
 - Otros: _____
- Nivel educativo al que enseña: Primaria Secundaria
- Tiempo ejerciendo como docente: _____ (años)
- Tiempo enseñando en este colegio: _____ (años)
- ¿Pertenece al sindicato de docentes? Sí No
- Su condición laboral es: Nombrado Contratado
- ¿Tiene otro trabajo, distinto de la docencia? Sí No

YO SOY

Por favor responda las afirmaciones expresando su nivel de acuerdo o desacuerdo, marcando con un aspa un número de la escala de 1 a 7, donde: 1 = Fuertemente en Desacuerdo y 7 = Fuertemente de Acuerdo.

	Fuertemente en Desacuerdo					Fuertemente de Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7	
IC1. Prefiero ser directo y claro cuando hablo con la gente.	1	2	3	4	5	6	7	
IC2. Mi felicidad depende mucho de los que están a mi alrededor.	1	2	3	4	5	6	7	
IC3. Haría cualquier cosa para agradar a mi familia, aunque no me gustara.	1	2	3	4	5	6	7	
IC4. Triunfar lo es todo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC5. Uno debería vivir su vida independientemente de los demás.	1	2	3	4	5	6	7	
IC6. Soy responsable de lo que me sucede.	1	2	3	4	5	6	7	
IC7. Generalmente sacrifico mi propio interés en beneficio de mi grupo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC8. Me molesta cuando los demás hacen las cosas mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC9. Para mí es importante mantener la armonía dentro de mi grupo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC10. Es importante para mí hacer mi trabajo mejor que los demás.	1	2	3	4	5	6	7	
IC11. Son pocas las cosas que me gusta compartir con mis vecinos.	1	2	3	4	5	6	7	
IC12. Me gusta trabajar en situaciones en las que compito con otras personas.	1	2	3	4	5	6	7	
IC13. Cuando nuestros padres sean mayores, deberíamos tenerlos en nuestra casa.	1	2	3	4	5	6	7	
IC14. Es importante para mí el bienestar de mis compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC15. En muchos sentidos me gusta ser único y diferente de los demás.	1	2	3	4	5	6	7	
IC16. Si un pariente estuviera en dificultades económicas, le ayudaría de acuerdo con mis posibilidades.	1	2	3	4	5	6	7	
IC17. Los hijos deberían sentirse orgullosos si sus padres recibieran un premio importante.	1	2	3	4	5	6	7	
IC18. Con frecuencia hago "mis propias cosas".	1	2	3	4	5	6	7	
IC19. La competencia es la ley de la naturaleza.	1	2	3	4	5	6	7	
IC20. Si un compañero mío de trabajo ganara un premio, me sentiría orgulloso.	1	2	3	4	5	6	7	
IC21. Soy un ser único.	1	2	3	4	5	6	7	
IC22. Para mí, el placer es pasar el tiempo con los demás.	1	2	3	4	5	6	7	
IC23. Cuando otra persona hace alguna cosa mejor que yo, me pongo tenso y molesto.	1	2	3	4	5	6	7	
IC24. Sacrificaría una actividad que me gusta mucho si mi familia no la aprobara.	1	2	3	4	5	6	7	
IC25. Me gusta tener mi intimidad.	1	2	3	4	5	6	7	
IC26. Sin competición no se puede tener una sociedad buena.	1	2	3	4	5	6	7	
IC27. A los niños se les debería enseñar a anteponer el deber al placer.	1	2	3	4	5	6	7	
IC28. Me siento muy bien cuando colaboro con los demás.	1	2	3	4	5	6	7	
IC29. No me gusta discrepar de los demás en mi grupo.	1	2	3	4	5	6	7	
IC30. Algunas personas dan excesiva importancia al triunfo; yo no soy una de ellas.	1	2	3	4	5	6	7	
IC31. Antes de realizar un viaje importante, consultaría con la mayoría de los miembros de mi familia y con algunos amigos.	1	2	3	4	5	6	7	
IC32. Cuando triunfo, habitualmente es debido a mis capacidades.	1	2	3	4	5	6	7	

LOS DOCENTES DE COLEGIOS PÚBLICOS SOMOS

Por favor responda los siguientes enunciados sobre su relación afectiva con los docentes de colegios públicos. Recuerde que nos importa conocer su opinión sincera sobre este tema, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

11. ¿Cuál es su grado de identificación con los docentes de colegios públicos?	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Mucho	5 Total
--	-----------	-----------	--------------	------------	------------

A continuación, por favor responda a las siguientes afirmaciones expresando cómo se siente en su condición de docente de colegio público, marque uno de los números de la escala de 1 a 5, donde: 1 = Totalmente en Desacuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.

	Totalmente en Desacuerdo			Totalmente de Acuerdo	
AE1. Generalmente, siento que ser docente de colegio público NO merece la pena.	1	2	3	4	5
AE2. Generalmente, me siento bien por ser docente de colegio público.	1	2	3	4	5
AE3. En general, me siento afortunado por ser docente de colegio público.	1	2	3	4	5
AE4. A menudo lamento ser docente de colegio público.	1	2	3	4	5

A continuación, le presentaremos una serie de adjetivos e ideas. Por favor responda, marcando un número de la escala de 1 a 5., donde: 1= Totalmente en Desacuerdo y 5= Totalmente de Acuerdo, si estos adjetivos describen a los docentes de colegios públicos en general.

Los docentes de colegios públicos somos:		Totalmente en Desacuerdo			Totalmente de Acuerdo	
AC1.	Trabajadores	1	2	3	4	5
AC2.	Sencillos	1	2	3	4	5
AC3.	Solidarios	1	2	3	4	5
AC4.	Incumplidos	1	2	3	4	5
AC5.	Honestos	1	2	3	4	5
AC6.	Alegres	1	2	3	4	5
AC7.	Amigos	1	2	3	4	5
AC8.	Indiferentes	1	2	3	4	5
AC9.	Dinámicos	1	2	3	4	5
AC10.	Problemáticos	1	2	3	4	5
AC11.	Poco preparados	1	2	3	4	5
AC12.	Sacrificados	1	2	3	4	5
AC13.	Emprendedores	1	2	3	4	5
AC14.	Puntuales	1	2	3	4	5
AC15.	Comprometidos con nuestros alumnos	1	2	3	4	5
AC16.	Líderes	1	2	3	4	5
AC17.	Conformistas	1	2	3	4	5
AC18.	Capacitados	1	2	3	4	5
AC19.	Identificados con nuestra institución	1	2	3	4	5
AC20.	Tolerantes	1	2	3	4	5
AC21.	Poco propensos a trabajar en equipo	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN