



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

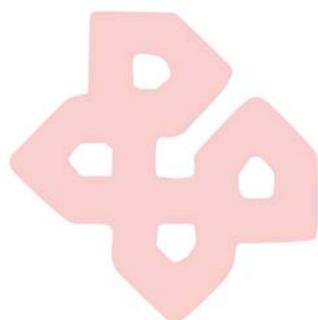
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 17/09/2013

Fecha de aceptación 09/01/2014

AUTOCONCEPTO, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y DESEMPEÑO DOCENTE PROFESIONAL. ESTUDIO COMPARATIVO EN PROFESORES QUE TRABAJAN EN CONTEXTOS ADVERSOS

*Self-concept, coping strategies and professional teaching performance.
Comparative study with teachers who work in adverse contexts*



Enrique Ibarra Aguirre, Margarita Armenta Beltrany

Hector M. Jacobo García

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

*E-mail: ibagen2629@hotmail.com, maggy@uas.edu.mx,
hmjacob@uas.edu.mx*

Resumen:

El propósito del estudio fue conocer algunos de los vínculos existentes entre el autoconcepto, las estrategias de afrontamiento y el desempeño docente de los profesores que trabajan en dos contextos mexicanos adversos con alta, y a la vez, relativa clausura sociocultural: Complejo Penitenciario Islas Marías, Nayarit y San José del Llano, Badiraguato, Sinaloa. La muestra se integró con 8 profesores de educación básica (primaria); cuatro por contexto. Se utilizaron como instrumentos de investigación: a) Cuestionario de Autoconcepto Forma-5, (b) Resultados de los alumnos en la prueba ENLACE como indicador del desempeño docente y, c) Cartas docentes producidas por los participantes en la muestra y entrevistas en profundidad. Los resultados son reveladores de la multidimensionalidad del autoconcepto así como de sus relaciones no lineales con las estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesores y su desempeño docente profesional. Finalmente, vale destacar que el conocimiento generado puede contribuir en el diseño de estrategias efectivas de acompañamiento y socorro pedagógico para profesores que laboran en contextos similares a los antes descritos.

Palabras clave: Autoconcepto, estrategias de afrontamiento, complejidad, desarrollo profesional docente, formación de profesores

Abstract:

This paper describes some of the links between self-concept, coping strategies and development professional teacher in two Mexican adverse contexts with high and relative socio-cultural closing: Marias Islands Prison, Nayarit and San José del Llano, Badiraguato, Sinaloa. The sample consisted of 8 teachers of basic education (primary), four in each context. The research instruments used were: a) Self-Concept Questionnaire Form-5, (b) Results of students in ENLACE as an indicator of teacher performance and, c) Letters writing and depth interviews to know the coping strategies. The results are consistent with the thesis of architecture multidimensional self-concept and it shows us that the relationship between self-concept, coping strategies and professional teacher performance are not linear. These findings are important because of they enable us to design pedagogical strategies and support for teachers who work in the similar contexts as described above.

Key words: *Self-concept, coping strategies, complexity, professional development, teacher training.*

1. Introducción

El trabajo de los profesores de educación básica del segundo y tercer periodo (primaria) es como todos. Representa una síntesis entre las competencias de los educadores y las condiciones que ofrece el entorno. Es por eso que deriva de un entramado de relaciones que lo hacen complejo, y que a la vez, sea una actividad con alta demanda cognitiva y compromiso social nada fáciles de realizar. Es un trabajo especialmente incierto, sobretodo, si éste se desarrolla en contextos considerados adversos y con cierto grado de clausura sociocultural en donde la integridad física, psicológica y profesional del educador se ponen en riesgo.

Son entornos desafiantes, a causa de los cuales, el malestar docente se presenta desde el momento mismo en el que los profesores son asignados a esos destinos de trabajo. Las escuelas mexicanas del nivel primaria situadas en San José del Llano, Badiraguato, Sinaloa y la del Complejo Penitenciario Islas Marías, Nayarit, son dos ejemplos de la realidad antes aludida.

Esas realidades, en las que el educador pone en juego su autoconcepto, le impelen a la utilización de estrategias de afrontamiento que le aseguren su bienestar personal como el profesional para obtener éxito escolar.

Existe consenso científico (Shavelson, Hubner&Stanton, 1976, García & Musitu, 2009) alrededor de que lo que la persona piensa y siente con respecto a sí misma -autoconcepto- influye en su comportamiento individual, afectando con ello, decididamente, su desempeño, nivel de respuesta y tipo de afrontamiento ante los diversos acontecimientos que se le presentan.

La investigación sobre el autoconcepto y la aplicación de sus resultados se ha realizado en diversos ámbitos (García, 1999); sin embargo, en el plano de la docencia, es más bien escasa (véase Tonelson, 1981; Martínez-Otero, 2003; Rojas, 2005). Esta afirmación cobra especial relevancia si se hace referencia al ejercicio docente en entornos adversos y de alto riesgo psicológico y laboral.

Por otra parte, las investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento (Lazarus&Folkman, 1986) tienen referentes empíricos importantes, aunque en el campo de la formación de profesores han sido poco frecuentes. Algunas de ellas se han realizado por Armenta y Jacobo (2010) y Armenta (2013).

El autoconcepto, las estrategias de afrontamiento y el desempeño docente profesional sugieren vínculos interesantes, pero estos pueden variar de acuerdo a las condiciones del contexto de trabajo del educador.

El objetivo de este trabajo, entonces, consistió en hacer evidentes esos vínculos y comparar su dinámica en dos contextos reconocidos como adversos y con cierto grado de clausura sociocultural. Por lo cual, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué naturaleza es el vínculo entre autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente?

2. Antecedentes

El estudio está sustentado en el Paradigma de la Complejidad (Morin, 2002). Es una perspectiva que va en contra del culto a la simplicidad propio de la ciencia tradicional que tiene proclividad por el análisis sin integración, por la comprensión mutilada y fragmentada de la realidad.

Por el contrario, la complejidad se identifica por unir lo disperso, admitir la cooperación, ver lo *complexus*; “lo que esta tejido junto” (Morin, 2002, p. 117). También admite que la realidad no sigue un trazo lineal de causa y efecto, ni uniforme. Al menos, como expresa Munné (2004), sus cualidades inherentes son la caoticidad, la fractalidad, el catastrofismo y la borrosidad.

3. Autoconcepto del profesor. Una comprensión compleja

El autoconcepto, definido como la integración de todos los conocimientos, percepciones, representaciones e imágenes que una persona refiere de sí misma (Shavelson *et al.*, 1976; García & Musitu, 2009), sólo puede entenderse en su vínculo con aquello que es su fuente y origen. Su comprensión, por tanto, es de carácter complejo. Munné (2000, p. 4-6) afirma que el *self* es un sistema complejo; una realidad impredecible, no lineal, con propiedades paradójicas, caóticas y borrosas.

Es impredecible, porque la anticipación del futuro hecha sobre nosotros mismos sólo tienen sentido por un corto periodo de tiempo. La teoría acerca de lo que cada quien es no permanece inamovible. Lo que en un momento tiene sentido y coherencia, de pronto lo pierde, cambia y logra afinidad con el contexto desde donde se alimenta para no desvincularse del mismo. Ello, más que exponernos como seres aleatorios, nos supone abiertos, flexibles; cambiantes en la medida que el entorno se transforma y lo exige. Paradójicamente, cambiamos para no cambiar (Munné, 2000).

Otra característica del autoconcepto es su borrosidad (Codina, 2005). Ciertamente el autoconcepto es una construcción individual, única y diferente a la de otros sujetos, sin embargo sus bordes están poco claros, pues está unido y condicionado por los otros (Mead, 1979), pero a la vez, es diferente a ellos (Munné, 2000). Esta paradoja es comprensible puesto que sociedad e individuo son interdependientes (Morin, 2002); entre ellos no hay relaciones lineales determinantes; derivan de un vínculo dialógico. El autoconcepto del sujeto y su contexto se ponen, contraponen y determinan mutuamente. Son antagónicos, y a la vez,

complementarios; no se podrían entender dicotómicamente, ni en ausencia el uno del otro (Munné, 2004).

Como realidad compleja, el autoconcepto posee una arquitectura constituida por diversos componentes que Shavelson, *et al.* (1976) llaman dimensiones. Ninguna está aislada, todas vinculadas entre sí (Shavelson&Bolos, 1982; Marsh&Shavelson, 1985), generan la emergencia sistémica del todo integrado (Ibarra, 2011). Es unidad de lo diverso, cuyo equilibrio lo deben a la cooperación que establecen sus distintas dimensiones. Paradójicamente, como declara Munné (2000, p. 3), es en esta multidimensionalidad donde radica la unidad. Las diferentes dimensiones del autoconcepto actúan en interdependencia. Conectadas entre sí, cual vasos comunicantes, conforman un sistema dinámico complejo relativamente estable.

Podemos decir, por lo tanto, que el autoconcepto se comporta como un sistema adaptativo complejo (Battram, 2001) donde cada una de sus dimensiones actúa como subsistema en busca de la mejora de sus condiciones, que sin desprenderse del origen, hace excursiones restauradoras que le generan beneficio individual y redundan a favor del todo. Lo que consiga para sí, le enriquece y dota de fortaleza y complejidad integral al autoconcepto..

Un estudio realizado por Linville (1987) revela que cuando la persona posee mayor complejidad del *self*, más oportunidades tienen para paliar las condiciones del entorno y darles satisfacción. Esa misma complejidad funciona como barrera de protección, o como un amortiguador frente a las distintas demandas del contexto, y por tanto, menor es la posibilidad de que sea vulnerada la totalidad del *self* ante situaciones estresantes (véase también Schleicher&McConell, 2005). En el mismo sentido, Izquierdo (2002, p. 239) manifiesta que un autosistema complejo resiste mejor los embates de situaciones estresantes, porque la energía tiene un mayor fluido y una mejor distribución dentro de una red psíquica más amplia, mientras que en un autosistema menos complejo la energía se reboza, y lo satura.

De acuerdo con estos últimos autores, se esperaría que cuanto mayor sea la complejidad en el autoconcepto de los profesores, mayor es la posibilidad que palien las experiencias estresantes de los lugares de trabajo considerados como adversos y de relativa clausura sociocultural. En el caso de que una dimensión de su autoconcepto sea vulnerada, la fortaleza de las otras puede actuar de manera compensatoria y salvaguardar la totalidad del sistema, logrando, además, que el nivel de funcionamiento y capacidad de respuesta ante las demandas de su entorno no sea tan desfavorable.

Ahora bien, aunque la sensibilidad del autoconcepto al entorno lo expone a la vulnerabilidad, no lo conduce a la desorganización total. Entendido como sistema, existen experiencias que lo pueden llevar al autoconcepto a un estado entrópico y volverlo inestable y caótico; no obstante, también hay negociaciones, intercambios con el entorno que funcionan como factores neguentrópicos para restaurar la estabilidad (Johansen, 1992)¹. Transita entre dos polos complementarios: estable y maleable. Ambos procesos interactúan de manera continua, manteniendo en relativa estabilidad al autoconcepto. Al mismo tiempo, mantienen el sistema en un proceso de actualización y cambio (Markus&Nurius, 1986; Markus&Wurf, 1987). Éste cambio será consistente y referenciado por los profesores según sean sus experiencias dentro de los contextos donde ejercen su labor docente.

¹ La entropía refiere a un cambio de estado que va de uno más organizado a otro menor hasta llegar al caos final, en cambio, la neguentropía refiere a la liberación de la entropía mediante la extracción de orden de su medio, dando así al sistema cierto estado ordenado y organizado por un tiempo más prolongado (pp. 89-109).

El afrontamiento, de acuerdo con Lazarus y Folkman (1986) se centra en los procesos cognitivos que realizan las personas ante experiencias estresantes, que resultan de la transacción entre el entorno y la persona. Estas transacciones dependen del impacto del ambiente evaluado por la persona y los recursos personales, sociales y culturales para hacer frente a la situación. En este sentido, el afrontamiento puede considerarse expresión de *las fortalezas cognitivas y comportamentales* que el individuo utiliza, dirigidas a acciones concretas y específicas puestas en marcha para enfrentar la realidad. Puede ser de dos tipos: cognitivo y emocional; en el primero, el sujeto evalúa que *se puede hacer algo*, entonces dirige sus esfuerzos a confrontar la situación, movilizándolo el pensamiento y la acción en busca de la resolución de los problemas; en el segundo, el sujeto valora que *no se puede hacer nada*, y responde con distanciamiento, autocontrol, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación y reevaluación positiva para enfrentar la angustia y aceptar la situación. Ambas entran en acción en el sujeto ante situaciones estresantes, pero hay que destacar que depende de cada persona el predominio de unas sobre las otras, por lo que se puede decir que entre el afrontamiento y el autoconcepto existe una relación nada fácil de descifrar.

En relación con el desempeño docente profesional debe reconocerse que su evaluación es un tema controvertido; por lo regular se acude a juicios que incluyen múltiples referentes; unos inherentes al profesor, y otros, de índole exógena, sin control para él (Barrera & Myers, 2011). En ese sentido se han implementado diversas estrategias, entre ellas: autoevaluación, opinión de autoridades escolares, juicio de los alumnos, estimación a partir del rendimiento alcanzado por los alumnos (Tejedor, 2012, p. 323-325). A pesar de ello, la evaluación del desempeño sigue siendo borrosa. Sus procedimientos son insuficientes y cuestionados y sus resultados también; pero, con la debida medida, remiten a una representación del mismo. Con ese mismo juicio precautorio, en México, es posible considerar los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) como un indicador del desempeño docente profesional. Esta afirmación cobra sentido al revisar los materiales que dan sustentabilidad técnica a dicha prueba, disponibles en el interior de la página Web oficial (<http://www.enlace.sep.gob.mx/>) de que dispone la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno mexicano. Ahí mismo, en la pestaña de noticias, en 2012, se afirmó que la prueba ENLACE: *“es un valioso instrumento que mide el conocimiento en resultados de aprendizaje y de esta manera evaluar también el desempeño docente”*.

4. Método

El estudio forma parte de una investigación más amplia desarrollada con 15 profesores. Tuvo un carácter cualitativo, y también exploratorio, dado que la tradición de investigación tiene poca evidencia empírica en el ámbito. Buscó introducirse en el pensamiento de los profesores a través de diferentes recursos de investigación para obtener información autorreferente que manejan sobre sí mismos. La información recabada se analizó de manera grupal y por caso.

4.1 Escenarios

La investigación se realizó en dos escuelas mexicanas de nivel básico primaria. Una, ubicada en la Isla María Madre del archipiélago Islas Marías, Nayarit. Este contexto insular funciona como un Complejo Penitenciario federal al que se llega después de recorrer 176

kilómetros vía marítima a través de un buque oficial del gobierno mexicano que zarpa desde el puerto de Mazatlán. La otra, en San José del Llano, Badiraguato, Sinaloa. Es un contexto rural serrano caracterizado por sus índices altos en inseguridad pública y bajos en desarrollo humano.

4.2 Participantes

Se consideró una muestra de 8 de los 15 educadores. 4 de ellos (hombres), de la escuela primaria en Isla María Madre. Los otros 4, 2 profesores y 2 profesoras de la escuela de San José del Llano.

Los criterios de inclusión de los participantes son los siguientes:

- a) Pertenecer a escuelas ubicadas en contextos adversos y de clausura sociocultural.
- b) Laborar en escuelas de educación básica en el nivel primaria denominadas como de organización completa.
- c) Estar a cargo de un grupo escolar entre tercero, cuarto, quinto o sexto grado.

4.3 Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF-5) (García & Musitu (2009), que consta de 5 sub-escalas con 6 ítems por cada una. Cada sub-escala constituye una dimensión del autoconcepto, cuyo coeficiente alfa es: académico, 0,887; social, 0,674; emocional, 0,702; familiar, 0,849; físico, 0,735 y global; 0,81. Desde su creación ha sido ampliamente aceptado para muestras hispanas por sus propiedades psicométricas (Tomás & Oliver, 2004). Conviene decir que si bien es cierto que este recurso de investigación está identificado con la tradición cuantitativa de la investigación, es importante destacar que los resultados derivados de la aplicación individual del AF5, sobre todo en la dimensión académica y social, fueron utilizados para enriquecer el análisis cualitativo antes mencionado.

Se utilizaron dos recursos de investigación para recolectar las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores en los contextos descritos: a) producción de cartas docentes elaboradas por los educadores, y b) entrevistas en profundidad, cuyo guión de preguntas derivó de la revisión de las cartas docentes.

En cuanto al desempeño profesional docente se incluyó -con las reservas del caso- la media aritmética obtenida en los resultados de la prueba ENLACE por cada grupo escolar a cargo de los profesores participantes. Es una prueba censal estandarizada aplicada por la SEP a alumnos de planteles públicos y privados de México desde tercer grado de educación primaria hasta nivel secundaria y tercer grado de bachillerato. Evalúa los conocimientos y habilidades de las asignaturas Matemáticas, Español y otra asignatura rotativa cada año.

4.4 Procedimiento

Se aplicó el AF-5 a los profesores y profesoras en su contexto de trabajo. Se les pidió que contestaran cada ítem del instrumento con la máxima autenticidad, anotando como respuesta una opción en el rango que va del 01 al 99 según sea el grado de acuerdo con cada

enunciado, donde 01 se corresponde con un bajo nivel de autoconcepto y 99 como el grado más alto.

Se realizó un taller de composición de cartas docentes con los profesores participantes. Su estructura consideró tres fases de aplicación: preactiva, interactiva y postactiva (Jacobo, 2010). En el momento preactivo, se solicitó a los participantes que elaboraran una carta dirigida a una persona de confianza a quien le contaran los acontecimientos más significativos ocurridos en las primeras dos semanas de trabajo docente. Se les sugirió y otorgó toda libertad para que expresaran los sentimientos y emociones generados por la experiencia; enseguida hicieron explícitas las estrategias de composición utilizadas. En la fase interactiva, se procedió a corregir las cartas escritas en una lectura colectiva; se realizó una reflexión crítica en tres dominios: emocional, semántico y sintáctico; enseguida se estudiaron las estrategias que Cassany (1988) identifica en el proceso cognitivo de la composición; y, finalmente, la fase postactiva que consistió en la corrección individual de la composición escrita con base en las estrategias estudiadas y la reflexión colectiva (Jacobo, 2007).

La entrevista en profundidad se realizó de manera individual. En algunas ocasiones se hizo para enriquecer la información en aquellos ámbitos del objeto de estudio que así lo requerían por ser insuficiente, y en otras, para contrastarla (triangulación) con la que había escrito en la carta, lo que facilitó su validación.

ENLACE se administró por parte de la SEP a los alumnos de los grupos donde están asignados los profesores participantes en el presente estudio. Su aplicación duró dos días y se realizó en 8 sesiones de 45 minutos e intervalos de 15 minutos de descanso. Se dio a los alumnos un cuadernillo con reactivos a resolver en una hoja de respuestas de opción múltiple que deberían llenar según juzgaran correcto. Con base en el total del puntaje obtenido de sus respuestas se aplican los criterios de niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno y excelente, donde 200 puntos es el mínimo logrado y 800 el máximo.

5. Resultados

5.1 Autoconcepto y desempeño docente profesional

En la primera parte, se presentan los datos mediante tablas descriptivas donde figuran los puntajes individuales y las medias obtenidas en la percepción del autoconcepto de los profesores en los contextos ya mencionados, cuyos datos han derivado de la aplicación del AF-5. Asimismo se expresan los puntajes y medias de la prueba ENLACE por resultados del grupo a cargo de cada profesor.

En la Tabla 1 se describen los puntajes de autoconcepto por dimensión de los educadores del contexto insular, así como los resultados grupales (medias) logrados por los alumnos en la prueba ENLACE. El autoconcepto promedio de los docentes en el contexto insular fue de: Académico 62.5, Social 64.5, Emocional 27, Familiar 43.75 y Físico 67.5. Los resultados colocan a la dimensión física con la media más alta, cercana a la social y la académica. La dimensión emocional promedia el resultado más bajo. La media de ENLACE es de 590.99.

Tabla 1. *Autoconcepto y ENLACE del Profesor del Contexto Insular*

Sujetos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	ENLACE
SCI ₁	80.00	85.00	45.00	35.00	65.00	511.66
SCI ₂	20.00	3.00	3.00	40.00	65.00	540.33
SCI ₃	85.00	85.00	35.00	45.00	80.00	746.66
SCI ₄	65.00	85.00	25.00	55.00	60.00	565.33
Media	62.50	64.50	27.00	43.75	67.50	590.99

SCI: Sujetos Contexto Insular.

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

En la Tabla 2 se exponen los resultados de los profesores del contexto serrano. Las medias de autoconcepto fueron de: Académico 57.50, Social 46.25, Emocional 36.25, Familiar 65y Físico 70.75. El promedio más alto se aprecia en la dimensión física, seguida del componente familiar, en tanto, el emocional obtuvo el más bajo. ENLACE promedio 498.74.

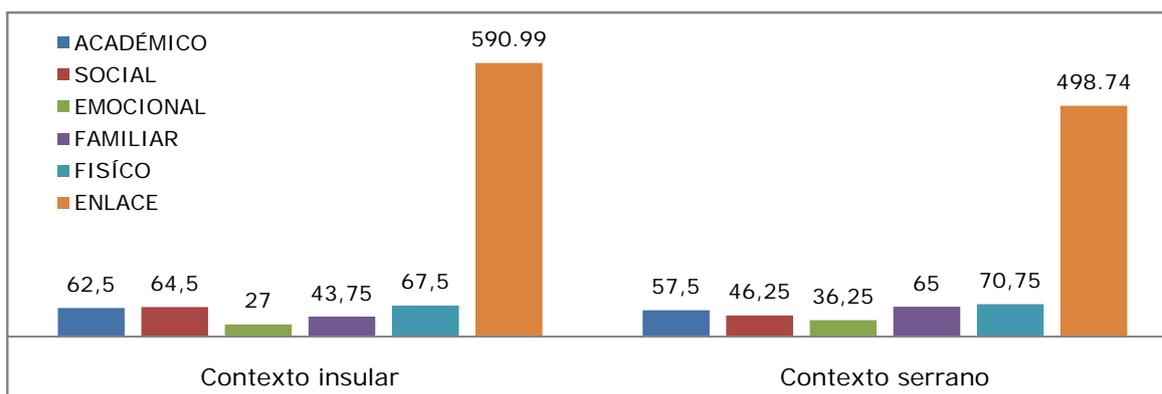
Tabla 2. *Autoconcepto y ENLACE del Profesor del Contexto Serrano de Sinaloa*

Sujetos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	ENLACE
SCS ₁	45.00	80.00	75.00	90.00	93.00	459.66
SCS ₂	45.00	50.00	15.00	90.00	85.00	507.33
SCS ₃	75.00	30.00	25.00	15.00	35.00	494.33
SCS ₄	65.00	25.00	30.00	65.00	70.00	533.66
Media	57.50	46.25	36.25	65.00	70.75	498.74

SCS: Sujetos Contexto Serrano.

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

Figura 1. *Medias de Autoconcepto y Enlace del Profesor por Contexto*



En la Figura 1 se puede apreciar una comparación entre el contexto insular y el serrano. Los resultados de los profesores de la isla en cuanto al autoconcepto académico es de (62.5), 5 puntos por encima de los de la sierra (57.5), mientras que en la dimensión social, obtienen un promedio de (64.5), 17.25 puntos por encima de los del entorno serrano (46.25). En cambio, el autoconcepto emocional obtenido por los educadores de la sierra (36.25) está 9.25 puntos arriba de los del contexto insular (27). El autoconcepto familiar de los profesores de la sierra (65) es 21.25 puntos por encima de los del contexto insular (43.75). Por último,

aunque en la dimensión física mantienen cercanía entre ambos contextos, es más alta para la sierra (70.75) que para el entorno insular (67.5). ENLACE tiene puntajes más altos en la isla (590.99), que en la sierra (498.74).

5.2 Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional

En las tablas siguientes se concentran los puntajes obtenidos por dimensiones del autoconcepto, ENLACE, ya analizadas arriba, y las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores en ambos contextos.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos con los participantes del contexto insular. En ella se aprecia que tres de los profesores (SCI₁, SCI₃ y SCI₄) utilizan los dos tipos de afrontamiento; Cognitivo (AFRP) y Emocional (AFREM). SCI₂ utiliza sólo este último.

Tabla 3. *Autoconcepto, Estrategias de Afrontamiento y ENLACE del Contexto Insular*

Sujetos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	AFRP	AFREM	ENLACE
SCI ₁	80.00	85.00	45.00	35.00	65.00	SI	SI	511.66
SCI ₂	20.00	3.00	3.00	40.00	65.00	--	SI	540.33
SCI ₃	85.00	85.00	35.00	45.00	80.00	SI	SI	746.66
SCI ₄	65.00	85.00	25.00	55.00	60.00	SI	SI	565.33

SCI: Sujetos Contexto Insular; AFRP: Afrontamiento Resolución de Problemas; AFREM: Afrontamiento Emocional; ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

En relación con los profesores del entorno serrano los resultados se ven expresados en la tabla 4. Dos de los educadores utilizan ambas estrategias, mientras que los otros dos sólo activan la AFREM.

Tabla 4. *Autoconcepto, Estrategias de Afrontamiento y ENLACE del Contexto Serrano de Sinaloa*

Sujetos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	AFRP	AFREM	ENLACE
SCS ₁	45.00	80.00	75.00	90.00	93.00	--	SI	459.66
SCS ₂	45.00	50.00	15.00	90.00	85.00	SI	SI	507.33
SCS ₃	75.00	30.00	25.00	15.00	35.00	SI	SI	494.33
SCS ₄	65.00	25.00	30.00	65.00	70.00	--	SI	533.66

SCI: Sujetos Contexto Insular; AFRP: Afrontamiento Resolución de Problemas; AFREM: Afrontamiento Emocional; ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

6. Discusión

6.1 Autoconcepto y desempeño docente profesional

Los resultados sugieren que entre autoconcepto y desempeño docente profesional existen importantes vínculos, los cuales se intentarán hacer visibles a continuación.

Para empezar, es necesario decir que la adversidad de los escenarios de trabajo pedagógico de los educadores y las perturbaciones que les generan se refleja en el

autoconcepto. Es posible que la tensión y el malestar experimentados sean la causa de su bajo autoconcepto; así fue percibido en la dimensión emocional al tener ambos grupos de profesores los menores puntajes -según el AF-5-. Sin embargo, el mayor impacto en este componente lo sufren quienes ejercen la docencia en el contexto insular (ver Figura 1).

Por lo dicho, el autoconcepto es sensible al entorno. El contexto propone opciones (manifestaciones y respuestas) que el sujeto elige y después elicitó en determinadas dimensiones del autoconcepto, según sea la exposición al entorno. Por lo tanto, la dimensión que sea más exigida es la que resulta con el mayor impacto (Markus&Wurf, 1987).

El declive emocional en el contexto insular es consistente con lo esperado. Hay un tejido de interacciones favorables que generan las condiciones para que este hecho se dé: 1) los profesores se desempeñan profesionalmente en una realidad que funciona como penal de alta seguridad; 2) reportan escaso acompañamiento técnico y de socorro pedagógico de las autoridades educativas y 3) tienen poco soporte real y efectivo por parte de la familia para brindar equilibrio emocional.

En el contexto serrano, pese a estar trabajando y viviendo en un entorno considerado de riesgo por su alta inseguridad pública, y a diferencia del contexto insular, los profesores tienen mejores condiciones que favorecen a la neguentropía emocional, como lo es, por ejemplo, mayor acompañamiento por parte de las autoridades educativas que constantemente acuden a ellos a dotarles de apoyo técnico, además, mayor acceso a la población porque pueden interactuar libremente con todas las personas de la comunidad; éstas a su vez les reconocen profesionalmente y les brindan protección. Lo que consecuentemente les genera confianza, y hacen del lugar de trabajo un entorno amigable. Además, por situarse en la parte continental de México pueden tener mayor interacción con la familia en cuanto que sus visitas se hacen más frecuentes, lo que favorece a su retroalimentación emocional. No obstante, el puntaje obtenido en el AF-5 es bajo, pero no tanto como el de los profesores del contexto insular.

Hay que destacar que entre la dimensión emocional y el desempeño profesional docente no se observa una asociación clara. El grupo que obtiene los mejores resultados en su desempeño (insular), no es quien tiene una mejor apreciación de su autoconcepto emocional (serrano) (ver Figura 1). Incluso en el análisis caso por caso, SCI₁, cuya valoración de su propio autoconcepto emocional es la más alta entre sus compañeros, es quien tiene la más baja puntuación en ENLACE de su grupo. SCI₂ del mismo contexto pese a ser quien tiene la menor percepción en esta dimensión, tiene el tercer mejor promedio de desempeño de los ocho profesores de las dos muestras (ver Tabla 1). El caso de SCS₁ parece más confuso, él tiene el mayor puntaje de todos los participantes del estudio en la dimensión emocional y es quien tiene el menor desempeño docente. Estos ejemplos son consistentes con una percepción no lineal y compleja de la realidad, dados los múltiples factores intervinientes en la construcción de la misma (Morin, 2004; Munné, 2004).

Por otra parte, en los resultados se advierte que los profesores del contexto serrano obtienen mayor puntaje en la dimensión familiar (65) que los del insular (43.75) (Ver Figura 1). Esta dimensión refiere a la percepción que el individuo tiene sobre su propia implicación, participación e integración en la familia, o el no sentirse implicado o aceptado por sus miembros (García & Musitu, 2009). En ese sentido, posiblemente los mejores resultados para el contexto serrano sea la resultante de la interacción, por lo menos, de dos factores:

1) Tienen mayores facilidades para desplazarse desde su destino de trabajo hacia donde vive su familia e implicarse con ella y participar en actividades comunes con más regularidad, lo que les genera un sentimiento de mayor integración. Sirva el siguiente segmento narrativo de SCS₄ para confirmar lo anterior:

...por ejemplo, mañana [viernes] quiero viajar a ver a la familia...ya no me quiero venir el domingo porque se me hace muy poquito el tiempo que estoy allá...y pues prefiero venirme el lunes en la madrugada... pero también me lo pienso porque voy a llegar desvelado, durmiéndome por llegar aquí temprano...

2) El acceso a los sistemas satelitales de comunicación (teléfonos móviles y estacionarios e internet), les brinda más oportunidades de contacto y retroalimentación de sus seres significativos, quienes funcionan como fuentes importantes de autoconcepto, como fuera advertido por Mead (1979). Así lo expresa SCS₄:

...me pongo a pensar en mi hermana en Nayarit, aunque todos los días llamo por teléfono, mi abuelita ya está muy viejita y olvida las cosas...son cosas que me ponen a pensar...todos los días llamo por teléfono...a veces todo el día...y a cada rato para saber cómo están...

Esas condiciones no son las mismas para los profesores en el contexto insular. La distancia de su contexto de trabajo con respecto a la plataforma continental, el estar rodeados por *muros de agua*, por decirlo como Revueltas (1978) y las dificultades de traslado, son factores asociados que no favorecen el desplazamiento para la convivencia familiar asidua. Si acaso, como dice el profesor SCI₄, el viaje sólo es posible cada dos meses. Las condiciones de comunicación telefónica también son muy limitadas y la Internet sólo se les permite para usos académicos. Enseguida se exponen algunos segmentos narrativos de profesores de la isla:

...me causó tristeza dejar a mi familia y lo alejado que estaba de ella...el lugar en el que estaba...que estaba aquí [Islas Marías]... (SCI₂).

...pues aquí [en Islas Marías]... lo difícil es el transporte, el transporte...estar alejado de la familia en el continente... lo...lo difícil es eso; que se te presenta un problema urgente y no puedes decir ¡Hey! Que ya me voy... (SCI₄)

...Pues aquí he vivido...este tiempo que he estado aquí, me ha robado para ser un padre más...verlos crecer [a los hijos] para un padre es lo máximo...yo no lo hice... (SCI₁).

En resumen, podría afirmarse que la distancia geográfica, las condiciones de acceso a los lugares de trabajo, la falta de la interacción asidua, cara a cara, con la familia y la escasa presencia mental del otro en ausencia física -pérdida ambigua, según Boss (2001)-, son algunos de los factores asociados al grado de implicación del profesor en la dinámica familiar, lo que explica que los resultados del AF-5 arrojen valores bajos para el contexto insular y relativamente altos en el serrano.

De acuerdo con estos resultados, y si son analizados por condición de grupo (serrano e insular), es posible afirmar que la dimensión familiar del autoconcepto no tiene una asociación relevante con el desempeño académico. Esta aseveración se debe a que en el contexto serrano, pese a obtener mayor puntaje en esa dimensión del autoconcepto (70.75), no reporta un mejor desempeño docente profesional, como se observa en los resultados de ENLACE (498.74) (ver Figura 1).

No obstante, el análisis individual, de los resultados sugiere que la dimensión académica tiene mayor peso causal en el desempeño docente, sólo, y siempre que mantenga

una asociación cercana con la dimensión familiar. Sirva para esta afirmación examinar que los profesores SCI₃ y SCI₄ del contexto insular y SCS₄ de la sierra, son quienes obtienen los mejores desempeños, cada uno en su respectivo contexto de trabajo. Es en ellos donde es posible observar esta relación.

En contraste, los docentes cuyos alumnos obtuvieron menor puntaje en la prueba ENLACE, y presumiblemente con bajo desempeño profesional, el vínculo entre las dimensiones académica y familiar del autoconcepto no resulta evidente; en los que se encontró un autoconcepto académico alto, el familiar es muy bajo (SCS₃, SCI₁), y quienes lograron mayores puntajes en la dimensión familiar, en la académica resultaron bajos (SCI₂, SCS₁, SCS₂). Este resultado es consistente con Linville (1987) cuando afirma que a mayor complejidad en el autoconcepto mayores posibilidades de afrontar la realidad con mejores resultados.

Por último, en ambos grupos, el autoconcepto físico obtiene mayores puntajes que en el resto de las dimensiones. No remite a una relación evidente con el desempeño docente profesional, pero al ser parte del sistema autoconcepto, en el sentido de Munné (2000), juega un papel equilibrante y de unidad en la totalidad.

Suponemos que en los dos contextos comparados, los mayores puntajes de los profesores en la dimensión física, pueden responder a una estrategia de evasión para afrontar la realidad (Armenta, 2013), y en el que además, emplean mucho de su tiempo libre. Realizar tales actividades, por otro lado, los mantiene ocupados; les distrae. Ello de alguna forma les mitiga su malestar. Se diría entonces, que como resultado, la frecuencia de actividades físicas se relacionaría con su bienestar físico, aumentando el autoconcepto en esa dimensión. El siguiente segmento de la entrevista con SCI₄ ejemplifica lo anterior:

...pues hago ejercicio, me gusta mucho ir a caminar, correr, jugar basquetbol, volibol, ir a nadar, a pescar con la tarraya, con anzuelo, y... se me hace hasta cortito el tiempo...

En suma, el autoconcepto de los profesores y desempeño docente profesional sugieren vínculos y manifestaciones que difieren según sea su contexto de trabajo, pero también se revelan controvertidos, de formas no esperadas y no lineales. Por ejemplo, ¿por qué razón los profesores de la zona serrana que tienen mayor acompañamiento técnico de las autoridades educativas, la dimensión del autoconcepto académico es baja y no presentan el mejor desempeño docente? o ¿por qué si su entorno no los priva del contacto social con la comunidad de vecinos, sus respuestas en el AF-5 correspondientes a la dimensión social son menores que las de los profesores del contexto insular, siendo que estos viven en clausura sociocultural hacia afuera y hacia adentro de la isla? (Ver Figura 1), y además, como ya se pregunto al inicio, ¿de qué naturaleza es la relación entre autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente?

Para responder a estas preguntas se ha incluido un inventario y un análisis del mismo de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesor para adaptarse al contexto de trabajo y establecer relaciones productivas con el mismo.

6.2 Estrategias de afrontamiento, autoconcepto y desempeño docente profesional

Los resultados permiten percibir un vínculo entre la dimensión emocional del autoconcepto y el afrontamiento emocional. Este último es activado por todos los sujetos en

ambas realidades adversas. Su relación con el autoconcepto emocional se hace evidente en los bajos puntajes obtenidos, aun más clara en los sujetos que viven de manera más intensa este tipo de afrontamiento. Para ilustrar lo anterior, sirva como ejemplo un segmento narrativo de SCI₂ del contexto insular (Tabla 3); en el que puede percibirse una descarga emocional intensa:

...no me podía acostumbrar a estar en ese lugar [Islas Mariás] ya que sentía miedo al saber que los internos andaban libres en el lugar...Las primeras noches no dormía bien, despertaba a cada rato porque se escuchaban ruidos toda la noche, y me la pasaba despierto; hay veces que lloraba...

Ese mismo sentimiento se confirma en la entrevista:

...porque uno no sabe lo que anda pensando la gente [los presos de la isla]... eso es lo que me daba miedo...me encontraba con ellos y... y sentía miedo y temor porque... no sabía lo que iba pasar...

También en se aprecia SCI₂ una orientación a la búsqueda frecuente del apoyo emocional en sus compañeros:

...me las vi muy duro los primeros días...pero gracias con el apoyo de mis compañeros salí adelante...realmente yo todo el tiempo, cuando uno está aquí, solo, llegar aquí a su casa y ve la soledad, es cuando uno se deprime, uno se deprime a veces...pero con los compañeros...con los compañeros, le dan apoyo a uno...se refugia en ellos, vaya...se refugia en ellos para salir adelante...

A lo anterior se agrega que su nivel de autoconcepto emocional según el instrumento aplicado, es el más bajo de los profesores en ambos contextos.

De manera similar, SCS₂, quien también obtiene los menores puntajes en el componente emocional del autoconcepto según el AF-5, manifiesta esa misma intensidad que la orilló a afrontar la realidad mediante el despliegue de una estrategia de encierro en su centro escolar, que para ella, representaba refugio y seguridad. Afrontaba su malestar emocional ocupándose la mayor parte del tiempo en actividades escolares, de hecho, como ella lo narra, literalmente vivía en la escuela:

...me llevaba más en la escuela, hasta en los ratos libres para no pensar tanto y no entristecerse...trataba todo el tiempo de mantenerme ocupada para no pensar en lo lejos que me encontraba de mi casa...

En este caso, Armenta (2013) concluye que el contexto adverso, entre otras condiciones, les restringe las posibilidades de movilizar recursos para atender problemáticas asociadas y estimula el uso de la evitación como estrategia el encierro. Puede ser, en este caso, que el mismo encierro de SCS₂ y su ocupación en actividades escolares hayan hecho posible obtener un buen desempeño docente (507.33), en comparación con dos de sus compañeros de la sierra, además, por el hecho de utilizar AFRP para resolver los problemas profesionales (Tabla 4).

Evidentemente, existe un declive emocional en los profesores de ambos grupos. Los dos grupos tienen los menores puntajes en el autoconcepto emocional (Figura 1), y también, todos los profesores utilizan AFREM (Tabla 3 y 4). Sin embargo, al parecer, quienes utilizan AFRP, pueden atenuar su malestar emocional y responder al entorno de trabajo de manera más objetiva, y por tanto, con mejores resultados en el desempeño profesional. Cuatro de cinco profesores que las utilizan (SCS₃, SCI₁, SCI₃ y SCI₄), alcanzan las puntuaciones más altas

en lo académico de toda la muestra, y dos de ellos (SCI₃ y SCI₄), incluso, con las más altas puntuaciones en el desempeño docente profesional.

En los resultados también se pueden apreciar ciertas claves que nos ayudan a comprender por qué los profesores del contexto insular desarrollan más el autoconcepto social y por qué los educadores del contexto serrano obtienen menores puntajes -según el AF-5-, pese a que estos últimos tienen mejores condiciones sociales.

Como dato, hay que señalar, que tres de cuatro profesores de la isla (SCI₁, SCI₃ y SCI₄) utilizan AFRP. Si bien es cierto que estos profesores tienen más clausura sociocultural que los de la sierra, lo resuelven cognitivamente al ponerse en contacto más cercano con sus compañeros de trabajo, diversifican sus relaciones interpersonales, son interdependientes, se integran como grupo y se apoyan. Consecuentemente, se adaptan mejor a las condiciones del entorno, su capital social se amplía, y su autoconcepto social también (64.5). Las siguientes narraciones de profesores de la isla lo confirman:

...ahora sí que relacionándome con los compañeros, fue la mejor manera de adaptarme un poquito más aquí, el trabajo con mis compañeros...me hizo adaptarme más rápido... (SCI₃).

...con mis compañeros tenemos una muy buena relación, somos un equipo de trabajo unidos...nos disgustamos a veces por el ambiente o cositas cotidianas como en todo...pero al momento que se nos presenta un problema escolar estamos apoyándonos todos... (SCI₄).

Esta última narración, además, de alguna manera, nos permite comprender el vínculo que tiene la dimensión social con lo académico y el desempeño docente. Parte del apoyo social que se brindan entre sí, está enfocado al soporte académico en un ambiente socialmente cooperativo que reduce la incertidumbre en esta área del autoconcepto y promueve un mejor desempeño docente. El autoconcepto se torna más complejo, en tanto que la dimensión social ha recibido el impacto reconfigurante del entorno; la interacción con el contexto deja su huella, lo que favorece afrontar la realidad con mejores resultados.

Los docentes de la zona serrana, en cambio, tienen menores puntajes en el AF-5 en la dimensión social del autoconcepto (43.75). Sólo dos de los cuatro que participan en el estudio utilizan AFRP. Su clausura, a diferencia de los profesores de la isla, es relativa; cierran estratégicamente su espacio social cuando perciben riesgo en su comunidad de vecinos, aunque le dan apertura cuando su actuación profesional lo demanda. Esto es más evidente en SCS₂:

...hasta cierto punto...no meterme en cosas privadas de ellos y tratar que no se metieran en las cosas privadas de uno...no, porque a lo mejor me metía en problemas...trataba de no salir a las casas. Lo hacía sólo cuando ocupaba por cosas de la escuela...

En el caso del contexto serrano, las relaciones sociales entre los profesores y con el resto de la población, parece más crítica. Aun cuando no existe prescripción normativa que les limite la relación con la comunidad, como ocurre en el contexto insular, de cualquier manera se ven en la necesidad de actuar con restricción por representar un contexto de riesgo, dada su alta inseguridad pública. La relación entre colegas también es pobre. Aunque técnicamente se apoyan, no hay acompañamiento emocional entre ellos similar o igual al que se prodigan los profesores de Islas Marías. Lo anterior puede verificarse en el segmento narrativo de SCS₂, siguiente:

...estamos bien, nos acoplamos en el trabajo...en lo personal no, pero en el trabajo si nos apoyamos...trabajo de la escuela, de los alumnos, nos sacamos de las dudas que tengamos, y apoyo... me gusta apoyar...para que me den el apoyo...

Estas condiciones se reflejan en la dimensión social con menores puntajes (Figura 1). Es probable que la alta frecuencia con la que los profesores del contexto serrano interactúan con la familia propia, impidan la multiplicación de las relaciones sociales hacia el entorno y hacia los colegas para una mejor integración personal y profesional. Resulta explicable entonces, el papel que juega la familia; que al mitigar el malestar de los profesores, requieren menos del acompañamiento emocional de los colegas y de la población en la que se ubica su centro de trabajo.

7. Conclusiones

El propósito de la investigación fue conocer la naturaleza del vínculo entre autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente. El análisis de los resultados nos dice que las relaciones entre estas entidades no son lineales. Su perfil no lineal, consistente con la Teoría de la Complejidad, contribuye a enriquecer las evidencias empíricas que sostienen la tesis de la arquitectura multidimensional del autoconcepto. En ese sentido, contra lo que pudiera esperarse -dado el carácter impredecible e incierto de las relaciones-, se encontró que una vez aplicado el AF5, los valores individuales arrojados en la dimensión emocional del autoconcepto de los participantes en la muestra del presente estudio, no están vinculados al desempeño docente profesional, si es que se asumen, provisionalmente, como uno de sus indicadores a los resultados de la prueba ENLACE.

Se percibió, en cambio, que cuando los valores son altos en la dimensión académica y la familiar, entonces el desempeño profesional docente puede ser favorable, como lo fue en el presente estudio, y que son reflejados en los resultados de la prueba ENLACE. Otro vínculo que conviene destacar es el que establece la dimensión académica con la estrategia de afrontamiento orientada a la resolución de problemas. Ésta misma estrategia es frecuente encontrarla asociada a un mejor desempeño docente.

Conocer el tipo de relaciones establecidas por las distintas dimensiones del autoconcepto y las estrategias de afrontamiento con el mejor desempeño docente, es crucial. Sugiere que los programas de acompañamiento e inducción profesional para educadores que trabajan en contextos adversos, pongan especial atención en las dimensiones deprimidas de su autoconcepto y que potencien, además, aquellas que están asociadas con su desempeño efectivo. Eso es por una parte, y por la otra, es importante que los formadores de docentes conozcan también las estrategias de afrontamiento utilizadas por los educadores en sus contextos de trabajo -comunitario y escolar- para tomarlas como punto de partida en el diseño de estrategias de acompañamiento profesional que apoye a los educadores en la identificación de sus estrategias de afrontamiento, tomen conciencia de ellas, conozcan cuales de ellas están asociadas al trabajo pedagógico efectivo y procedan a cambiar a aquellas que hayan reconocido como improductivas.

Por supuesto que la investigación está inconclusa; todo lo dicho merece ser enriquecido. Demanda incluir, por ejemplo, un estudio en el que se hagan evidentes las diferencias que entraña la condición de género. El diseño original de la investigación no fue pensado así, es por ello que se carece de la suficiente evidencia empírica para desvelar la naturaleza del vínculo entre las variables en estudio. Es necesario reestructurar la muestra y

estratificarla para profundizar en esta nueva dirección y poder afirmar con más precisión el grado de asociación e interdependencia existente entre género, autoconcepto, estrategias de afrontamiento y el desempeño profesional docente.

No obstante ese límite, los hallazgos líneas arriba descritos son relevantes para el acompañamiento y socorro pedagógico de los profesores que laboran en contextos similares a los descritos.

Referencias bibliográficas

- Armenta-Beltrán, M. (2013). *Transiciones de los profesores de educación básica. Pensamiento profesional, conflicto emocional y estrategias de afrontamiento* (Disertación de tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Armenta-Beltrán, M. & Jacobo-García, H. M. (2010). *Estrategias de afrontamiento, formación de profesores y educación de niñas y niños migrantes*. México: UPN
- Barrera, I. & Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie de Documentos de PREAL*, 59, 1-44
- Battram, A. (2001). *Navegar por la complejidad: guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión*. London: Ediciones Granica.
- Boss, P. (2001). *Pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Madrid: Paidós
- Codina, N. (2005). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social*, 3(2), 35-43.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. (3ra. Ed.). Madrid, España: Tea.
- Ibarra, A. (2011). *Autoconcepto en alumnos de sexto grado de educación primaria y su relación con el rendimiento académico*. (Disertación de tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Izquierdo, M. (2002). Autorregulación y autocontrol del yo en la persona. Algunos principios y procesos. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 229-247.
- Jacobo-García, H. M. (Coord.) (2007). *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: UPN/CONACYT
- Jacobo-García, H. M. (2010). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. México: PROMEP/UAS.
- Johansen, B. (1992). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa.
- Martínez-Otero V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*. Recuperado de: http://www.cesdonbosco.com/revista/profesores/junio_03/autoconcepto.pdf
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Linville, P. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676.

- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. y Shavelson R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Journal of Educational Psychology*, 20(1), 107-123.
- Mead, G. (1979). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. España: Seix Barral.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20(2), 1-14.
- Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Comps). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas (743-749)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 23-31.
- Revueltas, J. (1978). *Los muros de agua*. México: Era.
- Rojas, R. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico* (Disertación de tesis de maestría). Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/rojas_I/sources/rojas_I.pdf
- SEP. (2012). Evaluación Nacional del Logro Académico. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self-concept, validations of constructs interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, 74(1), 3-17.
- Schleicher, D. & MacConell, A. (2005). The complexity of self-complexity: An associated systems theory approach. *Social cognition*, 23(5), 387-416.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Tomás, M. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293.
- Tonelson, S. (1981). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, 102(1), 96-100.