

Autoconcepto del profesorado rural, urbano y privado y rendimiento académico de sus estudiantes durante la pandemia

 Enrique Ibarra Aguirre¹,  Pedro Acevedo Macías²

¹ Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación Ave. Cedros y Calle Sauces s/n Fracc. Los Fresnos, C.P. 80034. Culiacán, Sinaloa, México. ² Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa Fresnos, Colonia Jacarandas, C.P. 82157, Mazatlán, Sinaloa, México.

Autor para correspondência/Author for correspondence: enriqueibarra@uas.edu.mx

RESUMEN. Su objetivo es describir el autoconcepto del profesorado de educación básica primaria públicas urbanas y rurales y de colegios privados, así como sus vínculos con el promedio de calificaciones grupal de los estudiantes a su cargo, durante la pandemia por la COVID-19. Es un trabajo cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Participa una muestra de conveniencia conformada por 115 docentes del Estado de Sinaloa, México; 88 (83.8%) son del sexo femenino y 17 (16.2%) del masculino. Fue utilizado el Cuestionario de Autoconcepto Forma-5. La dimensión emocional presenta puntajes menores, pero con más declive en las mujeres. El grupo de edad de 41-46 años expresa un autoconcepto multidimensional mayor que los otros grupos. Los profesores de escuelas urbanas públicas, presentan medias del autoconcepto más altas, que los de colegios y de escuelas rurales. El rendimiento académico es más alto en escuelas privadas, seguido de las urbanas y las rurales. Se percibe asociación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, pero no es significativa. Los hallazgos impelen al sistema educativo a brindar acompañamiento psicológico a los profesores, para su bienestar en tiempos y experiencias difíciles y para que ofrezcan el mejor servicio educativo, en beneficio del logro educativo del estudiantado.

Palabras clave: educación básica, autoconcepto docente, profesorado rural, COVID-19.

Self-concept of rural, urban and private teachers and academic performance of their students during the pandemic

ABSTRACT. Its objective is to describe the self-concept of urban and rural public primary basic education teachers and private schools, as well as their links with the group grade point average of the students in their charge, during the COVID-19 pandemic. It is a quantitative, descriptive and cross-sectional work. A convenience sample made up of 115 teachers from the State of Sinaloa, Mexico; 88 (83.8%) are female (16.2%) and 17 male. The Form-5 Self-Concept Questionnaire was used. The emotional dimension presents lower scores, but with more decline in women. The 41-46 year-old age group expresses a multidimensional self-concept greater than the other groups. Teachers in urban public schools present higher self-concept means than those in rural schools and schools. Academic performance is highest in private schools, followed by urban and rural. There is an association between academic self-concept and academic performance, but it is not significant. The findings impel the educational system to provide psychological support to teachers, for their well-being in difficult times and experiences and to offer the best educational service, for the benefit of the educational achievement of the students.

Keywords: primary education, teaching self-concept, rural teachers, COVID-19.

Autoconceito de professores rurais, urbanos e particulares e desempenho acadêmico de seus alunos durante a pandemia

RESUMO. Seu objetivo é descrever o autoconceito de professores de educação básica pública urbana e rural e de escolas privadas, bem como sua vinculação com a média de notas do grupo dos alunos sob sua responsabilidade, durante a pandemia COVID-19. É um trabalho quantitativo, descritivo e transversal. Uma amostra de conveniência composta por 115 professores do estado de Sinaloa, México; 88 (83,8%) são mulheres (16,2%) e 17 homens. Foi utilizado o Form-5 Self-Concept Questionnaire. A dimensão emocional apresenta escores mais baixos, mas com maior declínio nas mulheres. A faixa etária de 41 a 46 anos expressa um autoconceito multidimensional maior do que os demais grupos. Os professores das escolas públicas urbanas apresentam médias de autoconceito superiores aos das escolas e escolas rurais. O desempenho acadêmico é mais alto nas escolas privadas, seguidas pelas urbanas e rurais. Existe uma associação entre autoconceito acadêmico e desempenho acadêmico, mas não é significativa. Os achados impulsionam o sistema educacional a fornecer apoio psicológico aos professores, para seu bem-estar em momentos e experiências difíceis e a oferecer o melhor serviço educacional, em benefício do desempenho educacional do corpo discente.

Palavras-chave: educação primária, autoconceito do professor, professores rurais, COVID-19.

Introducción

El quehacer del profesorado en educación básica, remite a un trabajo difícil y complejo, que resulta de la síntesis dinámica de diferentes factores interconectados. No hay duda hasta ahora, que está supeditado por las competencias de orden profesional adquiridas en su formación inicial y a lo largo de su desarrollo como profesor (Marcelo & Vaillant, 2013). Pero también, tiene vínculos orgánicos con componentes psicológicos que intervienen, sea esto en detrimento o mejora de su desempeño docente. Por mencionar solo algunas evidencias empíricas, se ha encontrado asociación con el estrés, la inteligencia emocional (Morales, 2017), la motivación, la autoeficacia (Callata & Fuentes, 2018; Martínez, Hervás & Román, 2017) y la autoestima (Cataudella, et al., 2021).

El autoconcepto del docente es otro elemento a incorporar, porque es considerado un factor psicológico regulador de su desempeño (Sebastián, 2012) y motivación (Kumazawa, 2013), que contribuye a potenciar su desarrollo profesional (Martínez-Torres, 2020). Se ha encontrado vínculos con entre el autoconcepto del profesorado y el alumnado (Burnett, 2003) y los resultados académicos de estos últimos (Ibarra-Aguirre, 2020a).

Recientemente, el autoconcepto ha cobrado interés en su relación con la actuación profesional docente, aunque su estela de investigación se ubica más con profesores universitarios que en otros niveles educativos (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez & Molero, 2015; Friedman & Farber, 2010; Rivera & Hernández, 2017). Tras la revisión de la literatura, no se encontraron investigaciones sobre el comportamiento que tiene el autoconcepto del docente en tiempos de pandemia. Pero sí existen por lo menos tres antes de la pandemia que líneas abajo se describen, que evocan la realidad de trabajo docente actual. Antes de presentarlas, es bueno señalar, algunas características del contexto vigente de pandemia.

Desde la aparición de la COVID-19 a finales del año 2019, no solo se vive una pandemia que implica riesgo a la salud física. Se ha dicho que también vivimos una pandemia de las emociones y de perturbación psicológica (Tizón, 2020), que afecta la salud mental de los profesores y alumnos (Novais, Santana & Nunes, 2020). Hoy se respira miedo por doquier ante el riesgo a la integridad física a ser vulnerados en la salud y vida, por la probabilidad de contagiarse del virus y sus emergentes variantes. En nuestro país, México, como en el resto de países del mundo, se han tomado como medidas

sanitarias, el confinamiento y la sana distancia para evitar la transmisión del virus, se limitaron las relaciones con los otros, con colegas, amigos y hasta con familiares, al menos de forma presencial.

En nuestro país, más miedo, restricciones sociales y familiares, existen en las entidades donde el semáforo COVID-19 (véase <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>) que implementó el gobierno, está en color rojo, pues ello representa el máximo nivel de riesgo de contagio, el confinamiento es mayor, se restringen en mayor medida las relaciones con la familia y amigos. Opuesto a ello, el color verde, supone un índice bajo de riesgo de propagación y menores restricciones.

En una de esas investigaciones que ya se anticipaba antes, realizada con profesores en contextos marginados (Ibarra-Aguirre, 2021), se encontró que mientras más adverso les resulte el entorno de trabajo a los profesionales de la educación (definida la adversidad, por ser contextos de riesgo a su integridad física y psicológica por la inseguridad de las comunidades, el grado de marginación y bajo desarrollo humano), y se encuentren distantes de sus referentes sociales y familiares, se deprime más la dimensión emocional, social y familiar del

autoconcepto; con mayor énfasis en lo emocional, en las educadoras.

En otro estudio investigativo, con docentes en contextos rurales, que viven inseguridad, distanciamiento geográfico de sus amigos y familia, se encontraron medias del autoconcepto emocional y social más bajas solo en las mujeres, mientras que en los hombres se vislumbraron puntuaciones más altas que ellas en todas las dimensiones. También se encontró que cuando el autoconcepto multidimensional del profesorado presenta puntajes más altos, como se percibe en el caso de los hombres, el rendimiento académico de sus alumnos también se aprecia más alto (Ibarra-Aguirre, 2020a).

Un tercer estudio, de corte comparativo, realizado en dos contextos diferentes, pero adversos, se exhibe que la dimensión emocional es la que más se deprime en el profesorado, tanto en hombres como mujeres, pero mayormente se aprecia ello, en contextos de trabajo que representan más riesgo físico, psicológico, emocional y de clausura sociocultural para el docente. También se encontró que los puntajes del rendimiento académico más altos en los alumnos, se dan en los grupos de los docentes que tienen más altas puntuaciones en el autoconcepto académico y social (Ibarra-Aguirre, Armenta & Jacobo, 2014).

Si bien, estas tres investigaciones descritas, no tienen como marco contextual, una experiencia en el contexto de pandemia. Sí se advierte cierta similitud en cuanto a que el escenario de trabajo, les presenta condiciones de miedo a su integridad física, de confinamiento social por la inseguridad, de distancia geográfica con los referentes sociales y familiares. Además, las dos últimas investigaciones, revelan que el autoconcepto docente, tiene vínculos con los logros académicos de los estudiantes.

El objetivo de este estudio es describir las medias del autoconcepto del profesorado de educación básica primaria que laboran en escuelas públicas rurales, urbanas y del sector privado y su relación con el promedio del rendimiento académico de los estudiantes a su cargo, en tiempos de pandemia por la COVID-19.

Desarrollo

Autoconcepto docente: consideraciones teóricas

El autoconcepto, es una entidad psicológica de larga data teórica (James, 1890) pero de breve estudio empírico. Remite a las teorías que construimos de nosotros mismos (Epstein, 1973). Se considera un sistema complejo adaptativo (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014a), cuya estructura ha pasado de considerarse monolítica, a una de composición

multidimensional y jerárquica (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). El contenido en cada una de sus dimensiones y subdimensiones más diferenciadas, remite a las imágenes descriptivas que hacemos de nosotros mismos y los juicios de valor de esas descripciones (García & Musitu, 2009).

La estructura del autoconcepto no es estática, más bien, es estable-maleable, en el sentido que mantiene una consistencia en su totalidad, mientras que los diferentes yoes que lo componen, como lo refieren Markus y Nurius (1986), pueden experimentar cambios de forma diferenciada. Los yoes o dimensiones del yo, cambian porque éstos no están desvinculados de la realidad de vida de los individuos, al contrario, esta les da forma y las nutre de contenido, porque ahí están las fuentes de autoconcepto (Da Silva, 2020).

El autoconcepto es adaptativo, porque hace mudanzas en sus constituyentes de forma sinérgica con los movimientos que se producen en la realidad, para el beneficio de la red psíquica del individuo (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014a). Dicho de otra forma, es sensible a los cambios que se producen en nuestro entorno. Se sabe que cuando el individuo se enfrenta a nuevas experiencias como, casarse, tener hijos, situaciones críticas en su vida (García & Musitu, 2009)

o por tareas evolutivas cognitivas o demandas físicas, académicas y sociales, el autoconcepto multidimensional cambia (Esnaola, 2008; Ibarra-Aguirre, 2020b; Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014a; Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2017).

Otra cualidad importante del autoconcepto, es su acción reguladora. Desde las ciencias cognitivas, se ha hecho un axioma; que representación es acción (Lacasa & Villuendas 1988). Es decir, según es la percepción que hacemos de nosotros mismos, es como actuamos y respondemos a las diferentes situaciones que enfrentamos. El autoconcepto, entonces, se convierte en un importante modulador de la actuación y afrontamiento que hacemos de la realidad (Ibarra-Aguirre, et al, 2014).

Desde esas consideraciones, el autoconcepto del profesorado no se puede considerar como una entidad unidimensional, ni inamovible. Más bien, es abierto, flexible y cambiante. Cuando las teorías del yo del docente, se exponen a situaciones profesionales o de su persona, que generan disonancias cognitivas al yo o a las imágenes de sí mismos, evidente porque las descripciones o explicaciones que refieren de sí mismo ya no son compatibles con determinada realidad, éstos se ven obligados al cambio, a realizar

mutaciones en la percepción de sí mismo para no desvincularse del entorno.

Como estructura adaptativa que es, el autoconcepto multidimensional se ajusta y cambia en las dimensiones del yo más demandadas por la realidad (Markus & Nurius, 1986). Es de esperarse entonces, que, en aquellos escenarios de trabajo docente donde se vea más exigido el autoconcepto, también se vea impelido a ajustes sistémicos de sus componentes, con mayor movimiento en los constituyentes de las dimensiones más demandadas (Ibarra-Aguirre, et al, 2014). Al cambiar la percepción que construye de sí mismo, el profesional de la educación, también modifica sus acciones y las respuestas que da para afrontar la realidad. Paradójicamente, cambia para no cambiar (Munné, 2000).

Es importante mencionar que, un yo más complejo (Linville, 1987), en el sentido de estar más integrado, puede ser un factor protector de la estructura psicológica del profesor. Un autoconcepto, donde sus dimensiones se coordinen para afrontar la realidad, le permitiría resistir mejor los escenarios percibidos como amenazantes, porque en una red psíquica más amplia, como dice Izquierdo (2002), la energía tiene una distribución más fluida y resiste mejor los embates de la realidad adversa y, correlativamente, a no sentirse

saturado, y estar en mejores condiciones de ofrecer respuestas efectivas a las demandas del escenario vital.

Rendimiento académico en educación básica en México y la pandemia

Históricamente, como lo expone la conocida prueba PISA (Programme for International Student Assessment), en Latinoamérica, el rendimiento académico de los estudiantes presenta diferencias en favor de las escuelas urbanas, comparado con las rurales, atribuidos a diferentes factores exógenos o endógenos a los propios estudiantes (Santamaría, 2017). En otros análisis, también se perciben diferencias entre escuelas privadas y públicas, en favor de las primeras (Castro, Giménez & Pérez, 2015).

Algunos datos particulares de países como Chile (Donosio-Díaz, Arias-Rojas, Gajardo & Frites, 2013), Colombia (Ramos, Duque & Nieto, 2016) y México (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014b; Juárez & Rodríguez, 2016) exhiben dichos contrastes, producto de la inequidad y factores socioeconómicos, la educación de los padres o variables psicológicas de los propios estudiantes, entre otros. Hallazgos parecidos se aprecian en países europeos como España (Chao-Fernández, Ferreiro-Seoane & Mato-Vázquez, 2015).

Aunque el rendimiento académico, es un proceso complejo por los vasos

comunicantes que tiene con diferentes factores (Ariza, Rueda & Sardoth, 2018), por lo general hace referencia a las notas numéricas de calificación que asigna el profesor, después de un ejercicio de valoraciones objetivas y subjetivas sobre la apropiación cognoscitiva de los estudiantes, tras vivir la experiencia del currículo escolar (Edel, 2003). No obstante, el rendimiento académico sigue siendo borroso dada la subjetividad que se le imprime a las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos (Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Otro factor a considerar en el rendimiento académico hoy, sin duda, es la pandemia por la COVID-19. Ello, no es solo por la evidente desigualdad de acceso a la educación mediada por las tecnologías, al transitar del trabajo presencial al virtual como el medio para las interacciones entre estudiantes, profesores y contenidos de aprendizaje, sino porque se han provocado ajustes en la forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, y, por tanto, con repercusiones en el rendimiento académico.

Nótese el caso particular de México. En un esfuerzo empático ante la dificultad de acceso a la educación de muchos estudiantes mexicanos, la Secretaría de Educación Pública (SEP), dictó el ACUERDO número 16/06/2021 (Diario

Oficial de la Federación, 2021, 22 de junio), con el que se exhorta al profesorado a no reprobar a alumno alguno, ni retenerlo en el grado cursado. La calificación mínima aprobatoria, después de las valoraciones empáticas a las diferentes actividades de aprendizaje en las que se involucraron los estudiantes, debe ser un seis, y si se considera que por su escaso o nulo nivel de involucramiento no lo alcanza, se debe mandar a un periodo de recuperación extraordinaria. Esta situación, sin duda, genera una mayor subjetividad al rendimiento académico.

Método

Es un trabajo de investigación identificado con lo cuantitativo. Por el tratamiento que se hace de los datos, su alcance es descriptivo y correlacional. Es no experimental, dado que no se manipulan las variables. Las mediciones del autoconcepto y el rendimiento se realizan en un solo momento, por lo que es considerado un estudio de corte transversal.

Participantes y escenarios

La muestra está integrada por 105 educadores de educación básica primaria. De estos, 37 (35.2%) laboran en escuelas públicas urbanas, 33 (31.4%) en privadas y 35 (33.3%) en públicas rurales. En su

mayoría, la muestra es de composición femenina, con 88 profesoras, igual al 83.8% del total y 17 profesores (16.2%).

Todos los centros escolares donde labora el profesorado, se encuentran en Sinaloa; una entidad federativa mexicana que, debido al alto nivel de contagios durante la pandemia, ha permanecido mayormente en el color rojo, de acuerdo con el semáforo COVID-19. Se agrega, que cuando se administraron los instrumentos, los grupos de edad menores a 40 años, no habían recibido dosis alguna de la vacuna. Aunque se vacunó a los maestros, independientemente de su edad, esto no había ocurrido cuando se realizó este trabajo.

La selección fue no probabilísticamente, mediante muestreo de conveniencia. Algunos participaron por la intervención de las autoridades educativas, pero por la escasa atención a responder el instrumento, se seleccionó a otros mediante la estrategia bola de nieve; los que contestaron nos llevaron a otros participantes. Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- (1) Ser profesor o profesora en activo de educación básica, que laboren en escuelas públicas rurales y urbanas, y del sector privado, en el estado de Sinaloa.
- (2) Participación voluntaria para responder el instrumento y facilitar el

promedio de calificación de sus estudiantes, de los tres trimestres que conforman el ciclo escolar 2020-2021.

Instrumentos

Se administró el Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) construido por García y Musitu (2009). Es un instrumento de composición penta-dimensional. En total, contiene treinta ítems integrados por seis en cada dimensión. En la académica se plantean enunciados como “Soy un/a buen trabajador/a”. En la social: “Es difícil para mí hacer amigas/os”. En la emocional: “Tengo miedo de algunas cosas”. En la familiar: “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas” y en la dimensión física: “Me cuido físicamente”. Presenta una escala de respuesta donde 1 es el mínimo grado de acuerdo y 99 el máximo grado de acuerdo con cada enunciado de los ítems. En el contexto de este estudio, se ha reportado buenas propiedades psicométricas (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014a; Ibarra-Aguirre, Jacobo, Armenta & Lizárraga, 2014). El coeficiente alfa de las cinco dimensiones es: académica= 0,887; social= 0,674; emocional= 0,702; familiar= 0,849 y físico= 0,735.

Para medir el rendimiento académico de los estudiantes, se utilizaron los

promedios de calificaciones grupales alcanzadas por estos durante el ciclo escolar 2020-2021. Las boletas con las notas de calificación o los promedios ya calculados, fueron facilitadas por los mismos profesores participantes en este estudio.

Procedimiento

El AF-5 fue administrado al profesorado con previa autorización de las autoridades escolares. A ambos, se les comunicaron los objetivos del trabajo. Los que respondieron, lo hicieron de forma voluntaria. Se les aseguró el manejo ético de los datos y el resguardo de su información personal (anonimato).

Por la dificultad de entregar los instrumentos físicamente ante la pandemia, el AF-5 fue transcrito en la herramienta digital *Google Forms*, con las mismas indicaciones que en su versión original en papel. Éste se les hizo llegar vía *WhatsApp* y *Email* a los participantes, según fuera el caso. Se les pidió meditar en los enunciados de los ítems y brindar respuestas auténticas, sin dejar alguna en blanco.

Adicionalmente, se incorporó un sub-apartado en el *Google Forms*, en donde se solicitó a los participantes colocar el promedio del grupo, o en su defecto,

adjuntar las boletas con las calificaciones para calcular el promedio.

Los datos fueron capturados y procesados en el *Software* estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS©) versión 22. Para el análisis de los datos, se utilizaron estadísticos descriptivos, comparaciones múltiples de medias inter-grupos y Correlación de Pearson.

Resultados

Tal como se observa en la Tabla 1, existen diferencias en las medias del autoconcepto obtenido por las profesoras y

los profesores. A excepción de la dimensión física donde las mujeres logran una media apenas por encima de los hombres, en la académica, social, emocional y familiar, los hombres tienen puntajes más altos que las mujeres, más notable, en la dimensión emocional. Se destaca que tanto las mujeres como los hombres, presentan los más bajos puntajes en la dimensión emocional y social del autoconcepto. El promedio de rendimiento académico de los grupos de los profesores ($8.8588 \pm .44025$) es moderadamente más alto que el de las mujeres ($8.7684 \pm .63964$).

Tabla 1 - Medias del autoconcepto del profesorado por sexo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Sexo		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Rendimiento Académico
Mujer	Media	67.15	56.39	44.43	66.18	79.78	8.7684
	N	88	88	88	88	88	88
	Desviación Estándar	19.853	26.966	31.625	26.552	24.138	.63964
Hombre	Media	74.82	59.82	57.82	74.24	71.88	8.8588
	N	17	17	17	17	17	17
	Desviación Estándar	22.325	28.183	30.210	30.064	24.122	.44025
Total	Media	68.39	56.94	46.60	67.49	78.50	8.7830
	N	105	105	105	105	105	105
	Desviación Estándar	20.359	27.058	31.648	27.161	24.196	.61090

Nota: Elaboración propia.

Por grupo de edad, de acuerdo con la Tabla 2, se percibe que los participantes de 41 a 46 años, alcanzan los puntajes más altos en todas las dimensiones, comparado con los grupos de menor edad a ellos, y solo por debajo en la social comparado con los de 47 años o más. En la dimensión emocional hay una diferencia mayor de los de 41 a 46 años (60.57 ± 27.214), con

respecto a los demás grupos de edad. Por otra parte, en el grupo de edad (41 a 46 años) cuyo autoconcepto académico es mayor de todos los grupos, también lo es el rendimiento académico de sus estudiantes ($9.0700 \pm .54219$). Caso contrario, el grupo de edad (23 a 28 años de edad) con los puntajes más bajos en el autoconcepto académico, también el rendimiento

académico de sus estudiantes es menor que todos ($8.6406 \pm .65641$).

Tabla 2 - Medias del autoconcepto del profesorado por edad y el rendimiento académico de los estudiantes.

Edad		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Rendimiento Académico
23 a 28 años	Media	63.25	52.16	46.38	63.81	76.25	8.6406
	N	32	32	32	32	32	32
	Desviación Estándar	20.287	26.886	32.244	27.951	26.253	.65641
29 a 34 años	Media	71.32	58.16	41.28	78.24	77.96	8.7292
	N	25	25	25	25	25	25
	Desviación Estándar	18.668	29.166	33.156	20.777	23.289	.57928
35 a 40 años	Media	70.76	55.00	46.12	64.64	82.60	8.8880
	N	25	25	25	25	25	25
	Desviación Estándar	20.879	26.593	31.744	27.492	24.449	.52704
41 a 46 años	Media	76.14	58.71	60.57	79.00	84.00	9.0700
	N	7	7	7	7	7	7
	Desviación Estándar	22.887	35.771	27.214	18.762	21.672	.54219
47 años o más	Media	67.00	66.88	50.00	57.44	75.06	8.8625
	N	16	16	16	16	16	16
	Desviación Estándar	21.175	20.333	31.262	32.478	23.595	.69750

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3 - Medias del autoconcepto del profesorado por tipo de escuela y el rendimiento académico de los estudiantes.

Tipo escuela		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Rendimiento Académico
Urbana	Media	71.57	54.46	50.49	71.59	80.00	8.6222
	N	37	37	37	37	37	37
	Desviación estándar	20.088	26.617	33.271	26.035	25.858	.56206
Privada	Media	68.85	62.58	46.00	67.55	78.03	9.2182
	N	33	33	33	33	33	33
	Desviación estándar	19.247	27.865	30.669	26.213	21.650	.38686
Rural	Media	64.60	54.26	43.06	63.09	77.37	8.5429
	N	35	35	35	35	35	35
	Desviación estándar	21.585	26.712	31.252	29.221	25.254	.62839

Nota: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 3, el profesorado urbano presenta puntuaciones más altas en cuatro dimensiones del autoconcepto (académico, emocional, familiar y físico), que sus colegas de escuelas privadas y rurales. Solo en la dimensión social, los de escuelas privadas superan a los urbanos y rurales. Estas

diferencias no son significativas. En el rendimiento académico, son los estudiantes de escuelas privadas los que logran un rendimiento académico ($9.2182 \pm .38686$) significativamente mayor ($P=.000$), con base en la prueba ANOVA de comparaciones múltiples, que los de

urbanas (8.622±.56206) y rurales (8.5429±.62839).

Con base en el análisis de correlación de Pearson (Tabla 4), estadísticamente no se observan correlaciones significativas

entre las puntuaciones encontradas en las cinco dimensiones del autoconcepto del profesorado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 4 - Correlación entre autoconcepto multidimensional del profesorado y el rendimiento académico de estudiantes.

		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Rendimiento Académico
Académico	Correlación Pearson	1	.421**	.096	.233*	.371**	.104
	Sig. (2-colas)		.000	.332	.017	.000	.290
	N	105	105	105	105	105	105
Social	Correlación Pearson	.421**	1	.326**	.126	.221*	-.078
	Sig. (2-colas)	.000		.001	.200	.024	.428
	N	105	105	105	105	105	105
Emocional	Correlación Pearson	.096	.326**	1	.175	-.191	.001
	Sig. (2-colas)	.332	.001		.075	.051	.989
	N	105	105	105	105	105	105
Familiar	Correlación Pearson	.233*	.126	.175	1	-.015	.101
	Sig. (2-colas)	.017	.200	.075		.878	.307
	N	105	105	105	105	105	105
Físico	Correlación Pearson	.371**	.221*	-.191	-.015	1	.053
	Sig. (2-colas)	.000	.024	.051	.878		.591
	N	105	105	105	105	105	105
Rendimiento Académico	Correlación Pearson	.104	-.078	.001	.101	.053	1
	Sig. (2-colas)	.290	.428	.989	.307	.591	
	N	105	105	105	105	105	105

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (2 colas).

Discusión

El objetivo de esta investigación se enfocó en describir las medias del autoconcepto del profesorado que ejerce su labor docente en escuelas públicas de educación básica primaria, en el contexto rural y urbano y en instituciones escolares del sector privado y, correlacionar esos datos con las notas alcanzadas que muestran el rendimiento académico grupal de sus estudiantes, en tiempos de pandemia por la COVID-19.

El análisis de los datos, confirma teóricamente, por una parte, que el autoconcepto es multidimensional, al encontrar lo académico, social, emocional, familiar y físico como factores de construcción de autoimagen que los participantes configuran de sí mismos (García & Musitu, 2009; Shavelson, et al., 1976). Por otra parte, que su estructura es maleable (Markus & Nurius, 1986), pues sus dimensiones cambian de forma diferenciada ante los embistes del entorno, tal como se percibe en la dimensión

emocional y social, que presentan los más bajos puntajes en el profesorado durante la pandemia.

No extraña ese resultado en lo emocional si se considera, que, en el marco de la pandemia, y particularmente en un escenario de máximo riesgo de contagio como el del contexto de esta investigación, el miedo invade a la población. Asimismo, el confinamiento, la política de salud de sana distancia, las restricciones amistosas, impacta en la percepción de sentirse menos integrado socialmente, de dificultar las relaciones amistosas, evidente en los bajos puntajes en la dimensión social. Estos resultados son similares a los encontrados en otras investigaciones, realizada con profesoras y profesores que trabajaban en contextos adversos, de riesgo, miedo y bajo condiciones de confinamiento social y distancia geográfica de sus amistades (Ibarra-Aguirre, 2021; Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Nótese que el autoconcepto se presenta de forma diferenciada en hombres y mujeres. Se percibe que los profesores son menos vulnerados en su autoconcepto por el contexto adverso, que las mujeres, quienes solo se perciben mejor que los hombres en lo físico. Es claro que el contexto de pandemia pone a prueba el yo de todo el profesorado, particularmente en su yo emocional donde alcanzan menores

puntajes, pero son las mujeres quienes perciben más riesgo y exhiben más miedo que los hombres. Hallazgos similares se encontraron en otras investigaciones con profesoras que laboran en contextos de riesgo y de inseguridad (Ibarra-Aguirre, 2021; Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Por grupo de edad, se visibilizaron diferencias, no solo por los cambios evolutivos (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014a), sino que puede reflejar una política de salud. La Secretaría de salud en México, implementó una vacunación escalonada, que norma, que primero se vacunen los grupos de edad mayores, por considerarse los más vulnerables. El profesorado de más edad, ya había recibido una dosis de la vacuna cuando se realizó esta investigación, lo que puede generar cierta certeza frente al riesgo y contribuir en la reducción del miedo a ser vulnerables al virus, evidente en puntajes más altos en su autoconcepto emocional que sus colegas de menor edad que aún no recibían dosis alguna de vacuna.

En contraste, la dimensión física del autoconcepto, parece salir fortalecida en el contexto de pandemia, pues es la que presenta más altos puntajes, independientemente de la edad y del sexo del profesorado. Existen condiciones, que pueden favorecer una percepción alta en lo físico. Hoy, la salud física es lo más

demandado, se promociona en favor de ella, se invierte en esta, se aboga por el cuidado físico, por la alimentación sana y el ejercicio para estar bien físicamente. Estas medidas para afrontar con éxito la COVID-19, puede estar favoreciendo el sentirse y verse bien físicamente.

Con respecto al autoconcepto docente por tipo de escuela, según el contexto, se perciben medias más bajas en todas las dimensiones del autoconcepto en el profesorado rural comparado con los de la ciudad. Aunque no hay antecedentes para comparar estos resultados, debe mencionarse, que el autoconcepto multidimensional del profesorado rural está más expuesto que los de las urbes, pues sus escenarios de trabajo, generalmente, son marginados y distantes de su familia y amigos, ubicados en escenarios de miedo por el riesgo físico ante la inseguridad, con mayores demandas académicas, porque regularmente laboran con grupos multigrado, que en el marco de la pandemia, ha representado un reto mayor con el trabajo a distancia, con estudiantes que viven en comunidades con escaso acceso a la tecnología (Ibarra-Aguirre, 2021; Ibarra-Aguirre et al., 2014).

En cuanto al rendimiento académico de los alumnos públicos urbanos y privados y los rurales, los hallazgos encontrados aquí se han tornado clásicos.

Lamentablemente, los paisajes educativos rurales se presentan como los más vulnerables, evidente en resultados académicos menores comparados con los escenarios urbanos (Santamaría, 2017). Aun en lo urbano, se perciben diferencias entre las públicas y privadas en favor de estas últimas, como se ha dicho y encontrado de forma reiterada (Castro, Giménez & Pérez, 2015; Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014b). Hay suficientes explicaciones sobre esos resultados desde diversas perspectivas, que dan cuenta del inequitativo reparto de la justicia social (Juárez & Rodríguez, 2016).

Los hallazgos, no permiten ver vínculos significativos entre el autoconcepto docente y el rendimiento académico. Cabe resaltar que, en México, en el marco de la pandemia, las calificaciones se tornan más subjetivas que objetivas por los acuerdos educativos de no reprobar a nadie y actuar con mucha empatía con los estudiantes. Los datos encontrados, independientemente de las variables sexo, edad y contexto de trabajo del profesorado, permiten afirmar que cuando el autoconcepto del profesorado se presenta más integrado entre sus dimensiones, porque en la mayoría de ellas presentan medias con puntajes altos, los promedios del rendimiento de los estudiantes también son más altos. Ello se

evidencia en la muestra de los hombres, el grupo de edad de 41 a 46 años y en el profesorado urbano (público y privado). En cambio, tanto en las mujeres, el profesorado rural y en los otros grupos de edad cuyos puntajes en autoconcepto son más bajos, los resultados académicos de sus estudiantes se aprecian más bajos. Se puede confirmar, que un autoconcepto más integrado, como enuncia la teoría, permite gestionar mejor las demandas del entorno y ofrecer mejores respuestas en nuestra actuación (Izquierdo 2002; Linville, 1987). Estos resultados son similares a lo encontrado en otra investigación, en la que se aprecia que los estudiantes con mejores notas de calificación, tienen profesores con un autoconcepto más integrado (Ibarra-Aguirre, 2020a).

Hay que hacer notar, que, con base en los resultados, es la dimensión académica del autoconcepto la que muestra una relación más próxima con las medias de las notas de calificación de los estudiantes, evidente porque mientras más elevado sea esta dimensión en el profesorado, el rendimiento académico de sus estudiantes dibuja un incremento, como se encontró en un estudio anterior (Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Consideraciones finales

Las posturas teóricas sobre la estructura del autoconcepto, tanto en su

constitución multidimensional, como su maleabilidad, se han constatado. Los menores puntajes en la dimensión social y emocional, sin importar el sexo, edad o contexto donde esté la escuela en que labora el profesorado en tiempos de pandemia, genera evidencia en favor de que el autoconcepto no es una entidad psicológica monolítica y que es sensible a la realidad de los individuos, por lo que cambia según sea el escenario vital de estos.

Suena a tema trillado, pero se sabe que el profesorado es clave en la formación de las nuevas generaciones y del desarrollo educativo del país. Por tanto, las autoridades educativas, deben asegurarse de que ellos presenten condiciones óptimas, no solo pedagógicas, sino psicológicas, para brindar el mejor servicio a los educandos. En ese sentido, se debe brindar socorro psicológico a todos los profesionales de la educación, para su bienestar en tiempos y experiencias difíciles de trabajo, como la actual pandemia. Se sugiere que haya un apoyo específico para el grupo de mujeres, que son las que alcanzan menores puntajes en las dimensiones del autoconcepto, en particular, la emocional. Pueden ser muy sugerente darles acompañamiento con estrategias de afrontamiento y resiliencia.

No está demás invitar a seguir profundizando en este tema poco estudiado. Asimismo, realizar investigaciones con una muestra más nutrida y equivalente de hombres y mujeres en los contextos laborales aquí estudiados, de tal forma que puedan realizarse análisis más específicos y representativos de la realidad, tales como analizar las diferencias por sexo.

Referencias

Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. A., & Sardoth Blanchar, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/articulo/view/527>

Burnett, P. (2003). The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in Reading and mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 11-16.

Callata, Z. E., & Fuente, J. D. (2018). Motivación laboral y desempeño docente en la facultad de educación de la UNA-PUNO. *Revista De Investigaciones De La Escuela De Posgrado De La UNA PUNO*, 7(2), 592-597. Recuperado de: <https://doi.org/10.26788/epg.v7i2.312>

Castro, G., Giménez, G., & Pérez, D. (2015). El desempeño escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9, 895-921. Recuperado de: <https://repec.economicsofeducation.com/2014valencia/09-47.pdf>

Cataudella, S., Carta, S. M., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R. Agus, M., & Penna, M. P. (2021). Teaching in times of the COVID-19 pandemic: a pilot study on teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8211. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158211>

Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (14). Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508>

Chao-Fernández, R., Ferreiro-Seoane, F. J., & Mato-Vázquez M. D. (2015). Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado de centros urbanos y no urbanos a partir de los resultados de los premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.23>

Da Silva, J. L. (2020). La pandemia. Una vuelta al yo soy y mis circunstancias. *Temas de Comunicación*, 40. 126-141. <https://doi.org/10.37885/201102058>

Diario Oficial de la Federación. (2021). *ACUERDO número 16/06/2021*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5627244

Donosio-Díaz, S., Arias-Rojas, Ó., Gajardo, C., & Frites, C. (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba PISA de lectura (2009). *Educação y Sociedade*, 34(125), 1203-1227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400010>

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre la Calidad Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(2), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-414. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16724101>
- Friedman, I., & Farber, B. (2010). El autoconcepto profesional como predictor del agotamiento docente. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. (3ra. Ed.). Madrid, España: Tea.
- Ibarra-Aguirre, E. (2021). Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales marginados. *Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1-19. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.6061>
- Ibarra-Aguirre, E. (2020a). Self-concept of rural teachers of elementary education and the academic performance of their students. En Barraza, A. (Coord). *Psychological investigation. Trails with fork* (pp. 7-24). México: Centro de Estudios, Clínica e Investigación psicoanalítica S. C.
- Ibarra-Aguirre, E. (2020b). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 77-01. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-104>.
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo-García, H. M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista Educación y Desarrollo*, 42(julio-septiembre), 13-23. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Ibarra.pdf
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo, H. M. (2014a). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. Juan Pablos Editor/UAS.
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo, H. M. (2014b). Relación entre el Autoconcepto y el Rendimiento académico en alumnos de sexto grado de Educación Primaria. Un vínculo complejo. En Malaga, S.G. (Ed.). *Tomo dos: Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados* (pp. 238-248). México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta, M., & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 1(18), 223-239. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662013>
- Ibarra-Aguirre, E., Jacobo, H. M., Armenta, M., & Lizárraga, R. del C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Forma 5

(AF-5) en una muestra sinaloense. *Memorias del congreso del Consejo Nacional de Evaluación de Investigación y enseñanza en Psicología* (pp. 1526-1532). Mazatlán.

Izquierdo, M. (2002). Autorregulación y autocontrol del yo en la persona. Algunos principios y procesos. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 229-247.

James, W. (1890). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión.

Juárez, D., & Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>

Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.005>

Lacasa, P., & Villuendas, M. D. (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.663>

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (3ªed.). Madrid: Narcea.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-

969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Martínez Luque, C. M., Hervás Gómez, C., & Román Graván, P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 175-184. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2403>

Martínez-Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacionales. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129-136. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/552/456540>

Morales, F. M. (2017). Relaciones entre el estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10. 41-48. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1888899217300090?token=3180D0EA9F811B96FAB60A78A317CBF2C461FFCF918231E62A749D82CF2BEFADC13292CE3160CEB92FC07DDC251821E9&originRegion=us-east-1&originCreation=20211004133649>

Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self. En Caballero, D., Méndez, M. T., & Pastor, J. (Comps). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 743- 749). Madrid: Biblioteca Nueva.

Novais, T., Santana, J. J., & Nunes, M. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e10278. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10278>

Ramos, R., Duque, J. C., & Nieto, S. (2016). Descomposing the Rural-Urban differential in student achievement in

Colombia using PISA Microdata. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 379-411. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/301/30146038005.pdf>

Rivera, A., & Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100. <https://doi.org/10.35362/rie732213>

Santamaría, R. (2017). La escuela rural en latinoamericana en PISA: el reciente olvido. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8, 61-100. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.968>

Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. <https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226>

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton (1976). Self-concept, validations of constructs interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Tizón, J. (2020). *Salud emocional en tiempos de pandemia*. Barcelona: Herder Editorial. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bpw65s>

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de intereses: El Ibarra-Aguirre y Acevedo Macías han declarado que no existe ningún conflicto de intereses en relación con este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Evaluación del artículo

Revisión por pares

Article Peer Review

Double review.

Agencia de Desarrollo

No tenía financiación.

Funding

No funding.

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Ibarra-Aguirre, E. & Acevedo, P. (2021). Autoconcepto del profesorado rural, urbano y privado y rendimiento académico de sus estudiantes durante la pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e13276. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13276>

ABNT

AGUIRRE, E. I. Autoconcepto del profesorado rural, urbano y privado y rendimiento académico de sus estudiantes durante la pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e13276, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13276>

Información del Artículo / Article Information

Recibido en: 25/10/2021
Aprobado en: 04/12/2021
Publicado en: 18/12/2021

Received on October 25th, 2021
Accepted on December 04th, 2021
Published on December, 18th, 2021

Contribuciones del artículo: El Ibarra-Aguirre y Acevedo Macías fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.