

AUTOCONCEPTO DE PROFESORES QUE LABORAN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES MARGINADOS

AUTOCONCEITO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS RURAIS MARGINALIZADOS

SELF-CONCEPT OF TEACHERS WHO WORK IN ELEMENTARY SCHOOLS IN MARGINALIZED RURAL CONTEXTS

Enrique Ibarra AGUIRRE¹

RESUMEN: El propósito de este estudio es conocer el autoconcepto de profesores y profesoras que laboran en escuelas con organización completa y multigrado, de media a muy alta marginación; un ámbito de investigación poco estudiado. Participan 8 profesoras y 7 profesores, distribuidos en 8 escuelas rurales del municipio de Badiraguato, Sinaloa; México. Es un estudio descriptivo, donde se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 García; Musitu (2009). De las cinco dimensiones del autoconcepto, la emocional y social presentan los menores puntajes. Las mujeres presentan puntuaciones notoriamente por debajo de los hombres en la dimensión emocional. Lo anterior es similar a lo reportado por otros estudios. Los profesores unitarios, alcanzan mejores puntajes que sus colegas unigrado, bidocentes y tridocentes en el autoconcepto. Cuando más grados atiende el profesor, el autoconcepto académico es mayor. Cuando el autoconcepto social es más alto, se percibe menor el autoconcepto académico, y, por el contrario, cuando presenta menores puntajes en la dimensión social, más alto es su autoconcepto académico. Se debe brindar seguridad, acompañamiento pedagógico y psicológico a los profesores de dichos contextos, mayormente en las mujeres y, recuperar las claves de los unitarios, que parecen salvaguardar mejor la integridad de su autoconcepto.

Palabras clave: Autoconcepto. Profesorado rural. Marginación. Escuelas multigrado.

RESUMO: O objetivo deste estudo é conhecer o autoconceito de professores e professoras que trabalham em escolas multisseriadas, de média e muito alta marginalização; uma área de pesquisa pouco estudada. Participam 8 professoras e 7 professores, distribuídos em 8 escolas rurais do município de Badiraguato, Sinaloa; México. É um estudo descritivo, onde foi utilizado o questionário de Autoconceito Forma 5 de García; Musitu (2009). Das cinco dimensões do autoconceito, a emocional e a social apresentam as pontuações mais baixas. As mulheres têm pontuações significativamente mais baixas do que os homens na dimensão emocional. O que é semelhante ao relatado por outros estudos. Professores unitários alcançam notas melhores do que seus colegas unigrados, bidocentes e tridocentes em autoconceito. Quanto maior a formação do professor, mais alto é o autoconceito acadêmico. Quando

¹ Doctor en Educación, Maestro en Educación, Licenciado en Psicología. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores (INAPI), de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) y de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Territorios Rurales (RIBETER). Profesor de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Posgrado en Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), campus Culiacán, Sinaloa, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6341-8656>. E-mail: enriqueibarra@uas.edu.mx

o autoconceito social é maior, se percebe que o autoconceito acadêmico é menor e, ao contrário, quando apresenta escores mais baixos na dimensão social, maior é o seu autoconceito acadêmico. Nestes contextos, deve ser dado acompanhamento, apoio pedagógico e psicológico aos professores, especialmente às mulheres, e devem ser recuperadas as palavras dos unitaristas, que parecem salvaguardar melhor a integridade do seu autoconceito.

Palavras-chave: *Autoconceito. Professores rurais. Marginalização. Escolas multisseriadas.*

ABSTRACT: *The purpose of this study is to know the self-concept of professors who work in schools with complete organization and multigrade, from medium to very high marginalization; an area of research little studied. 8 teachers and 7 teachers participate, distributed in 8 rural schools in the municipality of Badiraguato, Sinaloa; México. It is a descriptive study, where the Form 5 Self-Concept Questionnaire was used García; Musitu (2009). Of the five dimensions of self-concept, the emotional and social have the lowest scores. Women have significantly lower scores than men in the emotional dimension. The above is similar to that reported by other studies. Unitary teachers achieve better scores than their ungraded, bidocent and tridocent colleagues in self-concept. The more grades the teacher attends, the higher the academic self-concept. When the social self-concept is higher, it is perceived lower in the academic self-concept, and, on the contrary, when it presents lower scores in the social dimension, the higher is its academic self-concept. Safety, pedagogical and psychological support must be provided to teachers in these contexts, mostly in women, and the keys of the unitarians must be recovered, which seem to better safeguard the integrity of their self-concept.*

Key words: *Self-concept. Rural teachers. Marginalization. Multigrade school.*

Introducción

Ser maestro de escuela, no es una tarea fácil. Esta actividad remite a un trabajo desafiante para cualquiera. Implica del educador poner a prueba su identidad profesional docente y otros componentes de su propio desarrollo profesional y personal. Pero el reto es mayor si, además, la actuación docente se realiza en escuelas rurales cuyos paisajes, en algunas regiones de México, son considerados vulnerables y adversos para la realización de su trabajo. Ello es así, porque son escenarios que se caracterizan por su relativa clausura sociocultural, grados altos de marginación e inseguridad, alejados de los vínculos afectivos de los educadores, y en cambio, presentan índices bajos en desarrollo humano (IBARRA-AGUIRRE; ARMENTA; JACOBO, 2014; IBARRA-AGUIRRE; JACOBO; CANO, 2018; INEE, 2019a).

Vale señalar que México es un país con una alta dispersión geográfica, donde un número importante de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, viven en zonas

rurales. Ante esas condiciones de dispersión, el sistema educativo ha hecho esfuerzos históricos de acceso a la educación a esos contextos, mediante diferentes esquemas educativos (INEE, 2019b; ROCKWELL; GARAY, 2014). Con base en la numeraria que presentó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México en el año 2015, las escuelas rurales representaban más de la mitad de las escuelas de educación básica que existen en nuestro país. El 55.8 por ciento de ellas eran preescolares, 58.4 por ciento de nivel primaria y 57.1 por ciento de nivel secundaria, las cuales concentran el 26.3%, 25.4% y 21.6% de la matrícula, respectivamente (INEE, 2015).

Pero la actuación docente profesional supone un reto mayor para los educadores, si además el trabajo docente se efectúa en escuelas rurales que por el número de profesores que las atiende, se consideran de organización multigrado, donde un solo profesor es responsable de impartir clases a más de un grupo a la vez Juárez (2017), Rockwell; Garay (2014), como ocurre en escuelas preescolares con un solo docente (unidocentes), en escuelas primarias donde se pueden encontrar desde uno (unitarias) a tres profesores (tridocentes) para todos los grados escolares y en las secundarias unidocentes o con dos profesores (bidocentes) (INEE, 2019b).

Las escuelas de organización multigrado en México no son pocas. Según datos recuperados del ciclo escolar 2016-2017, más de la tercera parte de las escuelas del país de educación básica, son multigrado, con un total de 34.5 por ciento. De este total, 32.5% son preescolares generales e indígenas unitarias, 39.1% son primarias generales e indígenas multigrado y 20.7% son telesecundarias y secundarias para migrantes (MEDRANO, *et al.*, 2019).

Es bien sabido que estos espacios, generalmente, como antes se anticipó, se encuentran en paisajes vulnerables para el trabajo docente. Por una parte, son lugares de trabajo que se han convertido en el destino inicial de los profesores recién egresados, nóveles o principiantes Ezpeleta; Weiss (1996), Juárez (2016), mismos que se encuentran distantes de su formación inicial porque no están lo suficientemente formados para el trabajo multigrado, se encuentran ausentes de su formación continua y presentan escasa asistencia pedagógica de las autoridades escolares (ARTEAGA, 2011; IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2014; WEISS, 2000). Vale agregar que todavía el reto es mayor para los profesores unitarios, quienes se encargan de impartir clases a todos los grados posibles y, además, encargarse de las tareas administrativas de la escuela (IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2018; ROCKWELL; GARAY, 2014). Pero no por las

circunstancias mencionadas, el profesorado rural ha dejado de pujar vigorosamente para hacer valer la enseñanza a través de diferentes recursos y estrategias, tanto en México, como en otras latitudes de América (BARROS, *et al.* 2020).

Por otra parte, el 81 por ciento de estas escuelas en México están ubicadas en geografías con tasas de alta y muy alta marginación, altos índices de pobreza, con problemas de comunicación y servicios públicos, con desventajas sociales de los estudiantes, índices de pobreza extrema, desnutrición, baja escolaridad de los padres, altos grados de analfabetismo (IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2018; INEE, 2019b).

Dichos contextos y condiciones de trabajo para los profesores rurales multigrado, representan un desafío y reto profesional. Lleva de suyo una alta demanda cognitiva, un gran compromiso social, un empeño profesional y vocacional de parte de los educadores. Pero también, por el grado de inseguridad que existe, puede llegar a representar un riesgo a su integridad física y emocional. Hay que agregar que muchos profesores que laboran en estos centros escolares rurales, aunque no son originarios de las poblaciones, tienen que vivir en la comunidad debido a la distancia geográfica de su lugar de residencia original. Esta situación, genera un distanciamiento presencial de sus vínculos amistosos y familiares. Viven, además, una relativa clausura sociocultural y constreñimiento social con la comunidad. Ello es porque a veces es difícil establecer relaciones amistosas con los pobladores por el riesgo que implica. Eso los hace sentirse aislados. Todas estas condiciones generan un malestar y crisis a su estructura psicológica, en el sentido que implica poner en juego la arquitectura de su *self* (HERNÁNDEZ, 2017; IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2014; IBARRA-AGUIRRE, 2020).

Hay que advertir, que mayormente, la investigación en esos espacios educativos se ha concentrado más, por ejemplo, en el aprendizaje de los estudiantes y su evaluación (ABÓS; BOIX; BUSTOS, 2017; PADILLA, 2018), en la didáctica multigrado (BUSTOS, 2014; CASTRO, 2018), en las necesidades de profesionalización de los docentes (CAMARGO, *et al.*, 2004; CANO, IBARRA-AGUIRRE; ORTEGA, 2018), sus prácticas educativas y condiciones de trabajo (JUÁREZ; VARGAS; VERA, 2015; LOPES; GOMES, 2020), por mencionar algunas. Escasamente el enfoque se ha volcado en el estudio de variables psicológicas del profesorado que tienen relación con su desempeño y el aprendizaje de los estudiantes, tales como el autoconcepto del docente, mismo que ha probado tener relación con algunos procesos educativos, tal como se muestra en líneas abajo.

Autoconcepto. Teoría e investigaciones con el profesorado

El autoconcepto ha sido una variable psicológica muy estudiada desde que James (1890) introdujera las teorías del yo en su obra *Principios de psicología*. Teóricamente se ha dicho que el autoconcepto es un conjunto de percepciones organizadas de sí mismo que se llena de contenido con las experiencias vividas en los contextos donde se desarrolla el individuo y las interpretaciones que hace de ellas (SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976). Los otros significativos, como menciona Mead (1934), también son fuente de contenido del autoconcepto a través de las valoraciones y retroalimentaciones que esos otros hagan al individuo, donde importan mucho las que realice la familia. En un sistema complejo, cuya estructura es multidimensional, de carácter jerárquica y con relativa estabilidad. Es una totalidad integrada por cinco dimensiones interconectadas entre sí –académica, social, familiar, emocional y física- (GARCÍA; MUSITU, 2009; IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2018; IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2014; SHAVELSON, *et al.*, 1976).

Es de resaltar, que desde los teóricos clásicos se ha admitido que el autoconcepto es un mediador importante en la conducta de los individuos (SHAVELSON, *et al.*, 1976) e influye en el aprendizaje y también en la enseñanza (STAINES, 1963). Su importancia, como se ha dicho más recientemente, radica en que el autoconcepto es un determinante en lo que el individuo piensa, siente, aprende, valora y cómo se relaciona con los demás (ALCAIDE, 2009). Enfocados en los docentes, se ha dicho que es importante para favorecer el bienestar personal de éstos (CAZALLA-LUNA; ORTEGA-ÁLVAREZ; MOLERO, 2015). También se ha puesto de manifiesto que quienes tienen un autoconcepto adecuado, pueden lograr grandes empresas en el plano profesional, tal como lo advierte Sebastián (2012), quien añade que el autoconcepto de los docentes puede contribuir a una educación de calidad y en el perfil de egreso de sus estudiantes como personas de bien para la sociedad.

Aunque se acepta la relación del autoconcepto con el que enseña, la investigación se ha centrado más en estudiarlo en su relación con el sujeto que aprende, fácilmente localizables en los repositorios del conocimiento. No obstante, durante la última década, el estudio del autoconcepto docente ha empezado a despertar el interés científico. Se ha encontrado que existe relación entre el autoconcepto y autoeficacia en futuros profesores (BORRACHERO, *et al.*, 2012), su influencia en las decisiones que toman los profesores universitarios para hacer sus planeaciones y en su conducta en el

aula (YEUNG; CRAVEN; KAUR, 2013), que existe una relación con sus teorías implícitas sobre su comportamiento ante situaciones de conflicto pedagógico (GLOTOVA; WILHELM, 2014) y que aquellos profesores que son considerados significativos por sus alumnos, son los que tienen una percepción de satisfacción mayor consigo mismos (RIVERA; HERNÁNDEZ, 2017).

Escasamente se ha estudiado con profesores que laboran en contextos más demandantes. Un estudio de la década de los ochenta, advierte diferencias entre los profesores urbanos y rurales en el autoconcepto. Los principales resultados muestran que los rurales alcanzan mejores puntajes en el autoconcepto moral, pero presentan menores puntuaciones en el autoconcepto social (TRENTHAM; SCHAER, 1985).

En un trabajo exploratorio y comparativo con profesores que laboran en escuelas localizadas en escenarios de mucho riesgo para su integridad física y psicológica, unos en un complejo penitenciario y otros en una zona rural, permite apreciar que en dichos lugares el autoconcepto docente se deprime en algunas de sus dimensiones; mayormente en la emocional por el riesgo percibido, y en la social, por la falta de vínculos amistosos. También se percibe que los profesores con más alto autoconcepto en la dimensión académica, logran un buen desempeño docente (IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2014). Vale señalar que en este estudio no se consideran las diferencias entre hombres y mujeres, ni se considera el grado de marginación de las escuelas.

En otro estudio con profesores de indígenas en educación básica que se desempeñan en escuelas de organización completa (unigrado) y multigrado, se encontraron diferencias significativas entre ellos en los puntajes de la dimensión física del autoconcepto en favor de los profesores multigrado. En lo emocional los hombres alcanzan mejores puntuaciones que las mujeres y que a mayor edad más alto el autoconcepto (HERNÁNDEZ, 2017).

Un estudio más reciente, hace evidente que el autoconcepto de los profesores de contextos rurales, sea que tengan un grupo a su cargo, más de uno o todos los grupos a la vez, tiene correlación con el rendimiento académico de sus estudiantes. Cuando es más alto el autoconcepto de los profesores, también el rendimiento de los estudiantes se percibe alto, comparado con los alumnos de bajo rendimiento, cuyos profesores manifiestan un autoconcepto bajo. Es importante agregar, de acuerdo con este estudio, que el grado de marginación de las escuelas deprime algunas dimensiones del autoconcepto, sobre todo la emocional y social, pero con más declive en las mujeres (IBARRA-AGUIRRE, 2020).

Como se percibe en los escasos, pero sugerentes estudios que anteceden, el autoconcepto es una variable a considerar en la investigación con profesores rurales. Ello es así, por su relación con el bienestar psicológico de los educadores, su desempeño docente profesional y con el logro escolar de los estudiantes. No se puede omitir un hallazgo reiterativo, con respecto al declive en el autoconcepto social y emocional en esos contextos. No obstante, hace falta profundizar en este ámbito de investigación e incorporar otras variables en su estudio.

El objetivo de este trabajo es, conocer las puntuaciones del autoconcepto del profesorado que labora en escuelas en el contexto serrano más marginado del estado de Sinaloa, comparando (a) las diferencias en los puntajes en función del sexo del profesorado, (b) si los profesores tienen un grupo a su cargo o son multigrado, y (c) por grado de marginación de los centros escolares.

Método

Es un trabajo de carácter descriptivo y un tanto exploratorio dado que existe escasa evidencia empírica en este ámbito de estudio. Se utilizaron las puntuaciones alcanzados por el profesorado en cinco dimensiones del autoconcepto. Se comparan las medias de los puntajes del autoconcepto en función del sexo, del tipo de organización escolar (completa, multigrado) y el grado de marginación que tienen las escuelas en las que laboran los profesores.

Participantes y escenarios

Participan 8 profesoras y 7 profesores de educación básica primaria que laboran en escuelas ubicadas en ocho localidades rurales serranas de Badiraguato. Este es un municipio del estado de Sinaloa, México, que presenta el más alto índice de marginación de la entidad (0,676) (CONAPO, 2015). Es caracterizado, además, por un bajo desarrollo humano y alta inseguridad, cuyas poblaciones, en la mayoría de los casos, presentan problemas de comunicación telefónica y son de difícil acceso. Es uno de los municipios de Sinaloa, con un grado de rezago sociodemográfico alto (LEYVA, GASTELUM; LÓPEZ, 2015).

Como se aprecia en la Tabla 1, de estos participantes, cinco son profesores unitarios, quienes tienen a su cargo todos los grados y, además, se hacen cargo de la

parte administrativa, al fungir también como directores. Otros tres laboran en escuelas tridocentes, es decir, que tres profesores se hacen cargo de una escuela. Otras dos de ellas trabajan en escuelas bidocentes, porque dos profesores atienden los seis grados escolares. Todos los mencionados, laboran en escuelas con grado de marginación alto y muy alto. Los otros cinco educadores restantes, laboran en una escuela de organización completa con un grado de marginación medio, donde solo atienden un grado (unigrado). Los centros escolares bidocentes y tridocentes son atendidas por mujeres, mientras que las escuelas unitarias son atendidas predominantemente por hombres. En la de organización completa, participaron solo cinco de seis profesores que ahí laboran. Tres son hombres y dos mujeres.

Tabla 1 - Sexo de los participantes, organización escolar y marginación de su centro escolar.

Sexo	Organización	Marginación
Mujer	Bidocente	Muy alto
Mujer	Bidocente	Muy alto
Mujer	Tridocente	Alto
Mujer	Tridocente	Alto
Mujer	Tridocente	Alto
Hombre	Unitaria	Muy alto
Hombre	Unitaria	Alto
Mujer	Unitaria	Muy alto
Hombre	Unitaria	Alto
Hombre	Unitaria	Muy alto
Mujer	Unigrado	Medio
Mujer	Unigrado	Medio
Hombre	Unigrado	Medio
Hombre	Unigrado	Medio
Hombre	Unigrado	Medio

Nota: Elaboración propia con los datos proporcionados por los profesores y la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC).

Instrumentos

Se administró el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García & Musitu (2009). Es un instrumento que mide cinco dimensiones del autoconcepto. Ha demostrado tener buenas propiedades psicométricas en el contexto iberoamericano (ESNAOLA; RODRÍGUEZ; GOÑI, 2011; BUSTOS; OLIVER; GALIANA, 2015). En

el contexto sinaloense presentó puntuaciones de fiabilidad en sus cinco dimensiones de: académico= 0,887; social= 0,674; emocional= 0,702; familiar= 0,849 y físico= 0,735 (IBARRA-AGUIRRE; JACOBO; ARMENTA; LIZÁRRAGA, 2014).

Cada una de las cinco dimensiones está compuesta por seis ítems. En la dimensión académica, algunos de los enunciados son, por ejemplo: “Hago bien los trabajos profesionales”, “Mis superiores me consideran un/a buen/a trabajador/a”. En la social: “Hago fácilmente amigos”, “Me cuesta hablar con desconocidos”. En la emocional: “Tengo miedo de algunas cosas”, “Me asusto con facilidad”. En la familiar: “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”, “Mis padres me dan confianza”. Y en la física: “Me cuido físicamente, Me gusto como soy físicamente”. Los ítems se responden con una escala de 1 a 99 según sea el grado de acuerdo con el enunciado de éstos, donde 1 significa: *Totalmente en desacuerdo* y 99 significa: *Totalmente de acuerdo*.

Se aplicaron los instrumentos a todos los profesores -previa autorización-, mientras estaban reunidos en el marco de un curso de actualización docente impartido por autoridades de la Secretaria de Educación Pública y Cultura. Se dieron las instrucciones de llenado, se les pidió que fueran auténticos en sus respuestas y se les aseguró el anonimato. Los datos se capturaron y procesaron en el software estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS) en su versión 22. Se utilizaron análisis estadísticos descriptivos, comparación de medias inter-grupos y resúmenes de casos para el análisis individual de los profesores.

Resultados

Los puntajes en las diferentes dimensiones del autoconcepto entre hombres y mujeres presentan diferencias entre sí (Tabla 2). Las mujeres alcanzan puntuaciones en la dimensión académica apenas por encima ($68,75 \pm 13,823$) de los hombres ($65,00 \pm 10,00$), no obstante, en las otras cuatro dimensiones (social, emocional, familiar y física) los hombres alcanzan puntuaciones por encima de las mujeres. Vale destacar, que es en la emocional, donde los hombres logran medias notablemente superiores ($62,86 \pm 22,520$) a las de las mujeres ($20,25 \pm 13,740$), seguido de la social donde los hombres presentan medias de $56,14 \pm 30,781$ y las mujeres $46,63 \pm 29,051$.

Tabla 2 - Comparación de medias del autoconcepto de los profesores y profesoras.

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación estándar
Académico	Mujer	8	68,75	13,823
	Hombre	7	65,00	10,000
Social	Mujer	8	46,63	29,051
	Hombre	7	56,14	30,781
Emocional	Mujer	8	20,25	13,740
	Hombre	7	62,86	22,520
Familiar	Mujer	8	72,38	28,274
	Hombre	7	79,14	16,985
Físico	Mujer	8	66,75	24,147
	Hombre	7	72,14	21,606

Nota: Elaboración propia.

Tal como se aprecia en la Tabla 3, por tipo de organización escolar, los docentes unitarios, en conjunto, destacan en la dimensión académica, emocional y física. En la dimensión académica los datos muestran que los unitarios obtienen las medias más altas ($72,00 \pm 10,954$), por encima de los tridocentes ($70,00 \pm 5,000$), quienes a su vez superan a los bidocentes ($65,00 \pm 14,142$) y estos a los profesores con un solo grado a su cargo ($61,00 \pm 15,166$). En la dimensión emocional, donde los unitarios alcanzan medias de $61,20 \pm 33,722$, las diferencias con el resto de los profesores son muy notables en todos los casos, pues el resto de los docentes tienen medias inferiores a $35,00 \pm 23,184$ puntos. Asimismo, en la dimensión física, que es la que alcanzan los más altos puntajes los unitarios ($81,20 \pm 17,978$), se perciben diferencias notables con respecto a los otros profesores, pero no tan marcadas como en la emocional.

Tabla 3 - Autoconcepto según tipo de organización escolar.

Modalidad		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Unitaria	Media	72,00	53,60	61,20	77,80	81,20
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	10,954	35,914	33,722	22,287	17,978
Tridocente	Media	70,00	62,67	26,67	88,00	65,00
	N	3	3	3	3	3
	Desviación estándar	5,000	31,565	2,887	9,849	26,458
Bidocente	Media	65,00	42,50	20,50	82,50	60,00
	N	2	2	2	2	2
	Desviación estándar	14,142	45,962	27,577	10,607	14,142
Unigrado	Media	61,00	45,00	35,00	63,00	63,60
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	15,166	21,794	23,184	30,943	27,382

Nota: Elaboración propia. Comparación de medias.

Las tridocentes, por su parte, destacan en la dimensión social ($62,67 \pm 31,565$), con menos diferencia de los unitarios ($53,60 \pm 35,914$) que con el grupo de profesores que imparten un solo grado ($45,00 \pm 21,794$) y los de organización bidocente ($42,50 \pm 45,962$). En la dimensión familiar, las de organización tridocente obtienen las medias más altas ($88,00 \pm 9,849$), seguidos de los bidocentes ($82,50 \pm 10,607$), y con una diferencia mayor con respecto a los unitarios ($77,80 \pm 22,287$). Las medias más bajas en esta dimensión se aprecian en el grupo de profesores unigrado ($63,00 \pm 30,943$) (véase Tabla 3).

Con base en la Tabla 4, que muestra las puntuaciones por el grado de marginación de la escuela, se percibe que a excepción del autoconcepto físico (donde los de muy alta marginación alcanzan las medias mayores), los profesores y profesoras que laboran en escuelas consideradas de alta marginación, presentan puntajes superiores en todas las dimensiones que sus pares que laboran en escuelas de media y muy alta marginación, pero con una diferencia mayor con respecto al grupo de escuelas de marginación media donde laboran los profesores que solo tienen a su cargo un grupo. A su vez, se aprecia que los profesores que laboran en escuelas de muy alta marginación, a excepción de la dimensión social, donde obtienen las menores medias entre ambos grupos comparados, alcanzan puntuaciones más altas en el resto de las otras dimensiones que los profesores en escuelas con marginación media y presentan puntuaciones similares en la dimensión académica, que los de alta marginación.

Tabla 4 - Medias del autoconcepto de los profesores según la marginación de la escuela.

Marginación		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Muy alto	Media	70,00	41,00	38,40	73,00	79,20
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	13,229	35,951	37,011	18,908	20,290
Alto	Media	70,00	67,20	47,00	90,60	65,00
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	5,000	26,781	27,973	8,444	20,000
Medio	Media	61,00	45,00	35,00	63,00	63,60
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estándar	15,166	21,794	23,184	30,943	27,382

Nota: Elaboración propia. Comparación de medias.

Cuando se analizan los datos de forma individual (véase Tabla 5), se percibe que las profesoras, independientemente del nivel de marginación y organización escolar de

las escuelas donde laboran, todas presentan las más bajas puntuaciones en la dimensión emocional del autoconcepto. También se percibe que las profesoras que presentan puntajes más bajos en lo emocional y social (p2 y p7, p10, p15), son las que alcanzan puntuaciones más altas en lo académico. Sin importar el sexo, grado de marginación y organización escolar, se percibe que cuando el autoconcepto social del profesorado es alto, el académico es más bajo (p4, p5, p6, p9, p13 y p14) y viceversa; los que alcanzan puntuaciones más altas en lo académico, el social es bajo (p1, p2, p7, p10, p11, p12 y p15). También se percibe que los hombres de escuelas unigrado y marginación media, a excepción del p13, presentan los más bajos puntajes en lo emocional, comparado con los otros profesores unitarios, que son los que laboran en escuelas de alta y muy alta marginación.

Tabla 5 - Autoconcepto individual del profesorado por Organización escolar, Marginación y Sexo.

p*	Organización	Marginación	Sexo	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
1		Alta	Hombre	65	55	80	90	55
2		Muy alta	Mujer	90	20	1	45	99
3	Unitaria	Muy alta	Hombre	65	15	75	90	97
4		Muy alta	Hombre	65	85	75	65	80
5		Alta	Hombre	75	93	75	99	75
6	Bidocente	Muy alta	Mujer	55	75	40	75	50
7		Muy alta	Mujer	75	10	1	90	70
8		Alta	Mujer	65	65	25	85	75
9	Tridocente	Alta	Mujer	75	93	30	99	85
10		Alta	Mujer	70	30	25	80	35
11		Medio	Hombre	65	25	30	65	70
12		Medio	Hombre	75	40	30	55	35
13	Unigrado	Medio	Hombre	45	80	75	90	93
14		Medio	Mujer	45	50	15	90	85
15		Medio	Mujer	75	30	25	15	35

Nota: Elaboración propia. Análisis de resúmenes de caso.

*p= Participantes.

Discusión

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, al describir el autoconcepto de profesores y profesoras que laboran en contextos marginados de la zona rural y con distinta organización escolar, se encontró, como en otros estudios realizados con profesores de contextos rurales (HERNÁNDEZ, 2017; IBARRA-AGUIRRE, 2020;

IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2014; TRENTHAM; SCHAER, 1985), que la dimensión emocional y social son las que resienten más los embistes de los entornos rurales considerados adversos, pues es en éstas donde se presentan los puntajes más bajos. Ello es más más notorio en lo emocional en las mujeres, quienes parece que se sienten más vulnerables, experimentan más el miedo y la sensación de riesgo que los hombres, en dichos lugares de trabajo. Es posible, que tanto la distancia geográfica de esas escuelas donde laboran con respecto a su lugar de origen, la escasa comunicación con sus fuentes afectivas y amistosas y la dificultad para establecer vínculos amistosos con desconocidos en las comunidades, así como la percepción de inseguridad de dichos contextos, constriñen las mencionadas dimensiones del autoconcepto.

Los resultados de los profesores y profesoras que trabajan en escuelas unitarias son muy sugerentes. Parece que los hombres, más que las mujeres, han sabido negociar con el entorno y afrontar la adversidad presente en esos escenarios, no solo por las condiciones de alta y muy alta marginación e inseguridad imperantes, sino por la propia condición multigrado que profesionalmente es de mayor demanda, al tener que trabajar con todos los grados a la vez y cumplir, además, con la tarea administrativa de dirigir la escuela (IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2018; JUÁREZ, 2017; INEE, 2019a; ROCKWELL; GARAY, 2014). Ellos son los que obtienen más altas puntuaciones en el autoconcepto en cuatro dimensiones que sus colegas de escuelas con organización completa, bidocentes y tridocentes. En la profesora unitaria, en cambio, como en todas las profesoras analizadas, se percibe mucho miedo, por lo que presenta puntajes más bajos en lo emocional.

Por otro lado, si consideramos que estos profesores, al laborar sin la compañía de colegas, con tantas actividades académicas y administrativas bajo su cargo y en comunidades con pocos habitantes, tienen menor oportunidad y tiempo de relacionarse con los otros y sentirse integrados socialmente. Esas condiciones se manifestaron en su autoconcepto social, que es la dimensión donde estos profesores y profesora unitarios obtuvieran menores puntuaciones. Estos resultados son consistentes con la teoría, cuando se afirma que el contexto y los otros determinan el autoconcepto (GARCÍA; MUSITU, 2009; MEAD, 1934; SHAVELSON, *et al.*, 1976), y con evidencia empírica que señala que, en los entornos de riesgo a la integridad física, que se encuentran alejados de los vínculos amistosos, se constriñe el autoconcepto emocional y social (IBARRA-AGUIRRE, *et al.*, 2014).

Llama la atención que el autoconcepto académico es más alto en los profesores y profesora que son unitarios que los que atienden tres, dos o un grado a la vez, respectivamente. Parece que cuantos menos grados tienen los profesores a su cargo, como en el caso de los unigrado, menor es su percepción de sí mismos en lo académico. Ello nos hace pensar que el hecho de que los profesores unitarios tengan que prepararse más académicamente para atender a alumnos de los seis grados, estar ocupados mentalmente con múltiples actividades para sus estudiantes, parece contribuir a que se perciban muy trabajadores, que lo hacen bien y que, a la vez, otros los consideran así.

Por otro lado, los resultados confirman que el autoconcepto es un sistema complejo en el que sus dimensiones tienen vínculos interdependientes (GARCÍA; MUSITU, 2009; IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2018; IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2014; SHAVELSON, *et al.*, 1976), como se percibe entre la dimensión académica y social, en donde se observa que los profesores que tienen un autoconcepto social alto, el académico es bajo y cuando éste es alto, el social es bajo. Esto es indistinto de la organización escolar y grado de marginación en que laboran. Cabe suponer que los profesores que no logran integrarse socialmente, por las condiciones que sean, evidente por sus bajos puntajes en lo social, se concentran más en actividades académicas, logrando una mejor percepción de sí mismos académicamente y, por tanto, expresan un yo académico más alto. Y viceversa, cuando más logran integrarse socialmente, ellos presentan puntuaciones más altas en su autoconcepto social, pero a la vez ello les demanda más tiempo para las actividades propias inherentes a las relaciones sociales y menos se ocupan en realizar actividades académicas, por lo que es menor su autoconcepto académico.

En el caso de los profesores de esta muestra que laboran en una escuela de organización completa, atendiendo solo las tareas de un grupo, con un grado de marginación media, con más servicios de comunicación, en una localidad con más pobladores y profesores y profesoras con quien convivir y establecer relaciones sociales y brindarse o recibir socorro, no se explica sus menores puntajes en todas las dimensiones del autoconcepto, comparado con los colegas de las escuelas multigrado con alta y muy alta marginación. Ello es visible tanto en los hombres como en las mujeres. Es posible, que la percepción de inseguridad sea tanta, que se impone más que el trabajo docente, tanto que se aíslan hasta de sus colegas y no logran integrarse y darse apoyo social, académico y emocional mutuo. Pero los datos recabados no nos permiten explicar estos resultados. Para obtener más información al respecto, será necesario

incluir otros recursos de investigación, tener una muestra más amplia, e incluir, por ejemplo, la variable edad, años de servicio, así como otros factores psicológicos como la resiliencia.

Conclusiones

Se concluye, que los hallazgos, aunque descriptivos, son sugerentes para decir:

a) Que los y las docentes de zonas rurales marginadas, tanto de escuelas de organización completa como multigrado, requieren de la asistencia de las autoridades educativas para sentirse seguros y acompañados tanto pedagógica como psicológicamente en estos paisajes educativos que son considerados de alta demanda académica y psicológica; b) Que se debe brindar más atención de la debida al grupo de profesoras, que son las que perciben con más intensidad el riesgo y el miedo, evidente en su autoconcepto emocional; c) Es necesario trabajar para que los centros escolares donde hay más de un profesor, trabajen como verdaderas comunidades de aprendizaje, de apoyo social, que se dispensen ayuda mutua entre sí, tanto psicológica como pedagógica; d) Por otra parte, los resultados nos invitan a recuperar cuáles son las claves de los profesores unitarios que parecen salvaguardar mejor su autoconcepto. De igual forma, estudiar qué relación guarda el autoconcepto con su práctica profesional docente y el desempeño de los estudiantes.

Referencias

ABÓS, P.; BOIX, R.; BUSTOS, A. Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. **Aula abierta**, Oviedo, 45, p.41-48, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45>. Acceso em: 15 de dez. 2020.

ALCAIDE, M. Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, 2, p.27-44, 2009. Disponible em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1105>. Acceso em: 05 de jan. 2021.

ARTEAGA, P. **Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado**. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2011.

BARROS, Josemir Almeida *et al.* Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 998-1024, 13 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5548>. Disponible em:

<https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548>. Acesso em: 23 de jan. 2021.

BORRACHERO, A. B.; BRÍGIDO, M.; GÓMEZ DEL AMO, R.; BERMEJO, M. L. Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, España, 1(2), p.219-226, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339022>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

BUSTOS, A. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. **Innovación educativa**, Santiago de Compostela, 24, p.119-1131, 2014. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>. Acesso em: 13 de dez. 2020.

BUSTOS, V.; OLIVER, A.; GALIANA, L. Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: una Herramienta para la Psicología Positiva. **Psicología: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 28(4), p.690-697, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>. Acesso em: 15 de dez. 2020.

CAMARGO, A. *et al.* Las necesidades de formación permanente del docente. **Educación y Educadores**, La Sabana, 7, p.79-112, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>. Acesso em: 3 de jan. 2021.

CANO, A.; IBARRA-AGUIRRE, E.; ORTEGA, J. C. Necesidades de profesionalización docente en Educación Primaria. In: A. CANO; IBARRA-AGUIRRE, E. (coords). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. México: Editores Nómada, 2018.

CASTRO, R. El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Guadalajara, 8(16), p.335-350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>. Acesso em: 8 de jan. 2021.

CAZALLA-LUNA, N.; ORTEGA-ÁLVAREZ, F.; MOLERO, D. Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en práctica. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, 2015. 14, p.151-164, 2015. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508/2098>. Acesso em: 7 de jan. 2021.

CONAPO. **Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015**. Anexo B3. 2015. Disponível em: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

ESNAOLA, I.; RODRÍGUEZ, A.; GOÑI, E. Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. **Anales De Psicología**, Murcia, 27(1), p.109-117, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018013.pdf>. Acesso em: 6 de jan. 2021

EZPELETA, J.; WEISS, E. Las escuelas rurales en zona de pobreza y sus maestros: tramas existentes y políticas innovadoras. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, 1(1), p.53-69, 1996.

GARCÍA, F.; MUSITU, G. **AF5: Autoconceito Forma 5**. 3. ed. Madrid: Tea, 2009.

GLOTOVA, G.; WILHELM, A. Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, United States, 132, p.509-514, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814032558>. Acesso em: 03 de jan. 2021

HERNÁNDEZ, L. F. Self-concept in the formation of indigenous areas in Mexico. **Journal of studies in Education**, United States, 7(1), p.115-126, 2017. Disponível em: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/10639/8622>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO, H. M. **Adolescencia. Evolución del autoconceito**. México: UAS/Juan Pablos Editor, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E., JACOBO, H. M., ARMENTA, M.; LIZÁRRAGA, R. DEL C. Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconceito Forma 5 (AF-5) en una muestra sinaloense. **Memorias del congreso del Consejo Nacional de Evaluación de Investigación y enseñanza en Psicología**, Mazatlán, 2014, p.1526-1532.

IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO, H. M. Una propuesta teórico-metodológica al estudio de la evolución del autoconceito. In: HERNÁNDEZ, L., MORÁN, G.; MEJÍA, M. J. **Psicología educativa. Factores de influencia en estudiantes**. Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), 2018.

IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO, H. M.; CANO, A. Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias. In: CANO, A.; IBARRA-AGUIRRE, E. (coords.). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. México: Nómada, 2018.

IBARRA-AGUIRRE, E. Self-concept of rural teachers of elementary education and the academic performance of their students. In: BARRAZA, A. (coord.). **Psychological investigation. Trails which fork**. México: Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C., 2020.

IBARRA-AGUIRRE, E.; ARMENTA, M.; JACOBO, H. M. Autoconceito, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, 18(1), p.223-239, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662013>. Acesso em: 10 de dez. 2021.
INEE. **Panorama Educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional 2015**. Educación básica y media superior. México: INEE, 2015.

INEE. **Panorama Educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional 2018**. Educación básica y media superior. México: INEE, 2019a.

INEE. **La educación obligatoria en México**: informe 2019. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México: INEE, 2019b.

JAMES, W. **Principios de psicología**. México: Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión, 1994.

JUÁREZ, D. Factores que afectan la equidad educativa en escuelas rurales en México. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, 53(2), p.1-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

JUÁREZ, D. Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. **Sinéctica**, Guadalajara, (49), p.1-16, 2017. Disponível em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750/708>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

JUÁREZ, D., VARGAS, P.; VERA, J. A. Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales em México. **Revista Senderos Pedagógicos**, Antioquía, 6, p.15-27, 2015. Disponível em: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341>. Acesso em: 17 de jan. 2021.

LEYVA, J. C., GASTÉLUM, D. A.; LÓPEZ, C. Análisis sociodemográfico de los municipios del estado de Sinaloa, México, bajo un enfoque multicriterio. **Gestión y política pública**, Ciudad de México, 24(2), p.533-577, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792015000200007&lng=es&tlng=es. Acesso em: 20 de dez. 2021.

LOPES, F.; GOMES, J. Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins, 5, p.1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8312>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

MEAD, H. G. **Espíritu, persona y sociedad**. Barcelona: Paidós, 1934.

MEDRANO, V., GARCÍA, L., RAMOS, E., PÉREZ, M. G.; ROBLES, H. V. Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. *In*: Schmelkes, S. y Aguila, G. (coord.). **La educación multigrado en México**. México: INEE, 2019.

PADILLA, E. El aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la Prueba Plana. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, 16(2), p.123-128, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>. Acesso em: 6 de dez. 2021.

RIVERA, A.; HERNÁNDEZ, G. El autoconcepto de docentes universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 73(2), p.87-100, 2017. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/7699.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

ROCKWELL, E.; GARAY, C. Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**,

Querétaro, 2(3), p.1-24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>. Acesso em: 6 de dez. 2021.

SEBASTIÁN, V. H. Autoestima y autoconceito docente. **Phainomenon: Revista del Departamento de Filosofía y Teología**, Lima, 11(1), p.23-34, 2012. Disponível em: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/226/339>. Acesso em: 8 de dez. 2021.

SHAVELSON, R., HUBNER, J.; STANTON, G. Self-concept, validations of constructs interpretation. **Review of Educational Research**. Pennsylvania, 46(3), p.407-441,1976.

SPSS. Software para analizar datos cuantitativos. Disponível em: <https://www.ibm.com/mx-es/analytics/spss-statistics-software>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

STAINES, J. W. The Self-concept in learning and teacher. **Austalian Journal of Education**, Australia, 7(3), p.172-186, 1963. DOI: <https://doi.org/10.1177/000494416300700305>. Acesso em: 17 de jan. 2021.

TRENTHAM, L.; SCHAER, B. Rural and urban teachers: differences in attitudes and self concepts. **Research in Rural Education**, Pennsylvania, 3(1), p.3-5, 1985.

WEISS, E. La situación de la enseñanza multigrado en México. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, 12(90), p.57-76, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

YEUNG, A. S., CRAVEN, R. G.; KAUR, G. Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, United Kingdom, 42(3), 305-320., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>. Acesso em: 18 de dez. 2020.

Enviado em: 23/01/2021.

Aceito em: 23/01/2021.

Publicado em: 27/01/2021.