

AUTOCONCEPTO Y CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA DE UNA MUESTRA DE DOCENTES DEL SUBPROGRAMA SAMUEL ROBINSON VA AL LICEO – UCV

VIRGINIA PADOVANI

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
virginiapadovani.ucv@gmail.com

JENNIFER SANTANDER

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
jennifersantander.ucv@gmail.com

JOSNIL ROJAS

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
josnil.rojas@gmail.com

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir la relación entre el autoconcepto (AC) y la calidad de vida percibida (CVP), presente en 76 docentes de educación media, diversificada y profesional del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo, Universidad Central de Venezuela. Se emplearon el cuestionario de autoconcepto forma 5 y un cuestionario de CVP. Se encontró un AC entre medio alto y alto, siendo los más altos el académico-laboral y el físico. En cuanto a la CVP general, la satisfacción es baja, en sus contextos laboral, familiar y comunitario; las relaciones interpersonales son satisfactorias no así las condiciones físico-materiales. Entre el AC y la CVP se encontró una relación positiva del AC académico laboral con los tres contextos de CVP.

Palabras clave: autoconcepto, calidad de vida percibida, docentes, Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo, Venezuela.

Recibido: 20 de mayo de 2013

Aceptado: 27 de septiembre de 2013

Publicado: 30 de diciembre de 2013



SELF-CONCEPT AND PERCEIVED QUALITY OF LIFE OF A SAMPLE OF TEACHERS IN THE “SAMUEL ROBINSON GOES TO HIGH SCHOOL” SUBPROGRAM - UCV

VIRGINIA PADOVANI

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
virginiapadovani.ucv@gmail.com

JENNIFER SANTANDER

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
jennifersantander.ucv@gmail.com

JOSNIL ROJAS

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
josnil.rojas@gmail.com

Abstract

This research aimed to describe the relationship between self-concept (AC) and the perceived quality of life (PQL) in 76 middle school teachers, the subprogram Samuel Robinson Goes to High School, Central University of Venezuela. We used the self-concept questionnaire form 5 and a PQL questionnaire. AC was found between medium high and high, the highest being the academic-occupational and physical. As for the CVP general satisfaction is low, in their contexts laboral, family and community relationships are satisfactory but not physical-material conditions. Between the AC and the CVP, we found a positive relationship with the BC academic labor CVP three contexts.

Key words: self-concept, quality of life perceived, teachers, Subprogram Samuel Robinson Goes to High School, Venezuela.

Received: May 20, 2013

Accepted: Sept 27, 2013

Published: Dec 30, 2013

El autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo porque proporciona pautas para interpretar la experiencia; es el marco de referencia sobre el cual se organizan todas las acciones. Es así que el significado y valor de la realidad dependen, en gran parte, de cómo la persona se ve a sí misma; es decir, que según sea el concepto que la persona tenga de sí misma así interpretará la realidad.

Según Manterola (1989), el autoconcepto representa el núcleo central de la personalidad que afecta cada aspecto del comportamiento de la persona y su aprendizaje. Está formado por todas las creencias y actitudes de la persona respecto a sí mismo; abarca un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, incluye imágenes y juicios, no solo conceptos acerca de sí mismo. En pocas palabras, determina lo que la persona es, piensa, hace y puede llegar a ser.

De esta manera, Amar y Hernández (2005) agregan que dentro del amplio campo de las ciencias humanas se le ha venido dando una creciente atención al estudio del autoconcepto por el papel fundamental atribuido en la conducta humana y la función que tiene en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento y el desarrollo de la salud mental.

Según Shavelson, Hubner y Stanton (1956, c.p. García y Musitu, 1999), el autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y el conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea (véase cuadro 1).

Cuadro 1.

Modelo teórico jerárquico y multifacético del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), c.p. García y Musitu (1999)

DEFINICIÓN	<p><i>Autoconcepto</i> Es el producto de una actividad reflexiva que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social, emocional, familiar y académico/laboral, de sus experiencias en relación con los demás y las atribuciones que el mismo hace de su propia conducta.</p>
CARACTERÍSTICAS	<p><i>Organizado</i> El individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza sus experiencias.</p>
	<p><i>Multifacético</i> El sistema de categorización parece incluir áreas tales como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas.</p>
	<p><i>Jerárquico</i> Sus dimensiones tienen diferentes significados e importancia en función de los valores y de la edad del individuo.</p>
	<p><i>Experimental</i> Se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital de individuo.</p>
	<p><i>Evaluativo</i> Apreciación que varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones.</p>
	<p><i>Diferenciable</i> De otros constructos con los cuales está teóricamente relacionados.</p>
	<p><i>Estable y maleable</i> Estable en sus aspectos más nucleares y profundos. Variable en sus aspectos dependientes del contexto.</p>
ÁREAS Medición a través del instrumento AF5	<p><i>Autoconcepto académico/laboral</i> Percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño, como estudiante o trabajador</p>
	<p><i>Autoconcepto social</i> Percepción que el sujeto tiene de su competencia en las relaciones sociales</p>
	<p><i>Autoconcepto emocional</i> Percepción que el sujeto tiene sobre su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas</p>
	<p><i>Autoconcepto familiar</i> Es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar</p>
	<p><i>Autoconcepto físico</i> Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y su condición física</p>

Fuente: Elaborado por Padovani y Santander (2011).

Específicamente en el área educativa, a través de estudios multidisciplinares, según Pappalettera y Kepic (2005), se hace énfasis en el autoconcepto del alumno, dando por sentado que el docente tiene un autoconcepto positivo y ajustado a la realidad. Dentro de este marco de referencia es importante destacar que “para afrontar los retos del siglo XXI, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas” (Pozo y Monereo, 1999, p. 11). Sin duda alguna, el profesor es un agente de cambio social que promueve aprendizaje en sus alumnos, por lo que es pertinente evaluar su autoconcepto.

Por consiguiente, Díaz y Hernández (2010) indican que para ser un docente no es suficiente con dominar una materia o disciplina; de hecho, el acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran aspectos afectivos, comunicativos y sociales. Debido a esto, se requiere del docente su desarrollo como persona y miembro de la comunidad a la que pertenece, para así poder integrarse ejerciendo una acción profesional responsable con conciencia de sí mismo, además de su entorno.

Igualmente, es importante el estado de bienestar y satisfacción de necesidades en las personas, por lo cual se han establecido diversos criterios para valorar la calidad de vida. Al respecto, Reimel (1991) indica que esta es una propiedad de las personas como resultado de experimentar y percibir sus ambientes de vida en los contextos laboral, familiar y comunitario.

Desde este punto de vista y de acuerdo con las investigaciones revisadas, se pudo apreciar que existen dos posturas en cuanto a la calidad de vida; las mismas son utilizadas como paradigmas para explicar los parámetros de la evaluación del sujeto (véase cuadro 2).

Cuadro 2.

Posturas de la calidad de vida

POSTURA OBJETIVA	Evaluación de las medidas reales externas a la persona en cuanto a lo biológico, social, económico, laboral, psicológico y conductual de las referencias vividas y conocidas
POSTURA SUBJETIVA	Evaluación o apreciación de la realidad de la persona a través de un análisis cognitivo, afectivo y emocional

Fuente: Elaborado por Padovani y Santander (2011).

En este orden de ideas, en 1990 los investigadores Reimel y Muñoz crearon un modelo conceptual (véase gráfico 1) para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la calidad de vida, el cual integró constructos teóricos y metodológicos que permitieron precisar las condiciones de un individuo o grupo, sus aspiraciones y expectativas en relación con las mismas, resultando como novedoso porque hasta el momento se observaba la exclusión o no incorporación sistemática de la dimensión subjetiva o psicosocial en esta área (Reimel y Muñoz, 1990).

De estas evidencias se generó información acerca de las condiciones de vida y los niveles de satisfacción personal y/o predecir eventos, situaciones o cursos de acción, convirtiendo la calidad de vida como percibida y condicionada por múltiples factores y variables cambiantes, incorporadas de los principios de la teoría social cognitiva de Bandura, 1989, de acción razonada de Ajzen y Fishbein, 1980, la teoría del desarrollo de la ecología humana de Bronfenbrenner, 1979, y de la psicología comunitaria (Reimel y Muñoz, 1990).

Una de estas fue la propuesta por Bandura (1989) denominada teoría social cognitiva, en la cual se aborda la explicación y medición de las aspiraciones y expectativas en relación con la motivación y la satisfacción. La motivación es producto de la percepción del individuo y su contexto, en combinación con la autoevaluación de sus posibilidades y capacidades de realizar una tarea de acuerdo con sus referentes internos que inciden en las expectativas, las cuales influyen en el establecimiento de las metas y cuyo alcance se evidencia en actitudes de satisfacción e insatisfacción. La satisfacción es una actitud producto de la distancia que existe entre lo actual, lo que aspira y lo que realmente puede obtener la persona (Reimel y Muñoz, 1990).

También, la teoría de acción razonada propuesta por Ajzen y Fishbein, 1980, posibilita la medición de las actitudes a partir de las creencias como centro, puesto que pasan a ser predictoras de una conducta o acción. Las creencias son un juicio probabilístico que conecta a algún objeto o concepto con determinado atributo, son de carácter individual o social, y determinan las aspiraciones y expectativas de las acciones que pueden desarrollar el individuo o el grupo (Reimel y Muñoz, 1990).

La teoría de la ecología del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1979) se centró en el estudio del desarrollo del individuo, en su contexto como parte integral del mismo. El objetivo de los estudios de calidad de vida desde

esta perspectiva es observar, describir y evaluar el estado de las condiciones físicas y sociales de los que conforman el ambiente del individuo, a fin de crear, mantener o incrementar aquellos elementos que contribuyen a su bienestar personal (Reimel y Muñoz, 1990).

Otro elemento a resaltar de esta teoría es el uso del término ambiente, el cual implica el concepto de conductas en función de relaciones interpersonales, roles y actividades; el mismo se divide en: macrosistema “nivel sociocultural”, exosistema “nivel sociogeopolítico”, mesosistema “nivel de interacción entre dos o más microsistemas” y microsistema “nivel individual o contextual”. Al conceptualizar el ambiente en sistemas y el contexto en elementos independientes, se facilita el establecimiento de indicadores para cada uno de forma adecuada (Reimel y Muñoz, 1990).

Gráfico 1. Modelo conceptual de Reimel y Muñoz (1990)

AMBIENTE

Conjunto de microsistemas (contextos) interconectados en el cual el individuo participa

Microsistemas

Laboral
Familiar
Comunitario

Niveles

Características físicas/
materiales
Relaciones
Interpersonales
Actividades

Teoría de la ecología

del desarrollo de
Bronfenbrenner (1979)

Teoría de la ecología
del desarrollo de
Bronfenbrenner (1979)

INDIVIDUO

Es un microsistema biopsicológico con características físicas que le corresponde realizar determinadas actividades, desempeñar roles y tener relaciones interpersonales

**ASPIRACIONES**

Metas de corto, mediano o largo plazo del individuo en relación con las condiciones ambientales que reflejan sus valores

Teoría social cognitiva
propuesta por Bandura
(1983)

Las aspiraciones y expectativas en relación con la motivación y la satisfacción

ACTITUD

Satisfacción o
insatisfacción

Actual (ser, hacer y/o tener)

Deseado (quisiera ser, hacer y/o tener)

Esperado (puedo ser, hacer y/o tener)

Teoría de acción
razonada de Ajzen y
Fishbein (1980)

Las actitudes a partir de las creencias pasan a ser predictores de una conducta o acción

EXPECTATIVAS

Conjunto de creencias probabilísticas del individuo, de los resultados de su actuación dentro de su medio ambiente

Fuente: Elaborado por Padovani y Santander (2011).

La propuesta de la presente investigación tuvo como objetivo general describir la relación entre el autoconcepto y la calidad de vida presente en los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo-UCV.

MÉTODO

Tipo de investigación: Consistió en una investigación de tipo descriptiva correlacional, con un diseño no experimental-transversal.

Muestra: Conformada por 76 docentes de la cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo, lo que representa una cobertura de 67,86% de la población existente para ese momento inscrita en el subprograma. De estos docentes, 21 corresponden al sexo masculino y 55 al femenino, con edades comprendidas entre los 23 y 60 años.

Ambiente: La recolección de los datos se llevó a cabo en las aulas destinadas para las clases del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo-UCV, en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela. Los datos fueron recogidos durante el primer semestre del año 2011.

Instrumentos: La medición de las variables autoconcepto y calidad de vida percibida. Se destaca como novedosa en la presente investigación la utilización de los instrumentos autoconcepto forma 5 (AF5) y cuestionario de calidad de vida percibida de docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional (Santander, Padovani y Rojas, 2011).

Con respecto al segundo instrumento:

1. Se elaboró una adaptación a partir del creado por Reimel en 1991.
2. La teoría que lo sustenta es el Modelo Conceptual de la Calidad de Vida Percibida de Reimel y Muñoz (1990), en el cual hay tres contextos (laboral, familiar y comunitario) con tres niveles en cada uno de ellos (físico-material, relaciones interpersonales y actividades).
3. La validez fue de contenido por juicio de experto.
4. La confiabilidad fue de 0,920 por el método del Alpha de Cronbach.

RESULTADOS

Evaluación del autoconcepto presente en los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo-UCV.

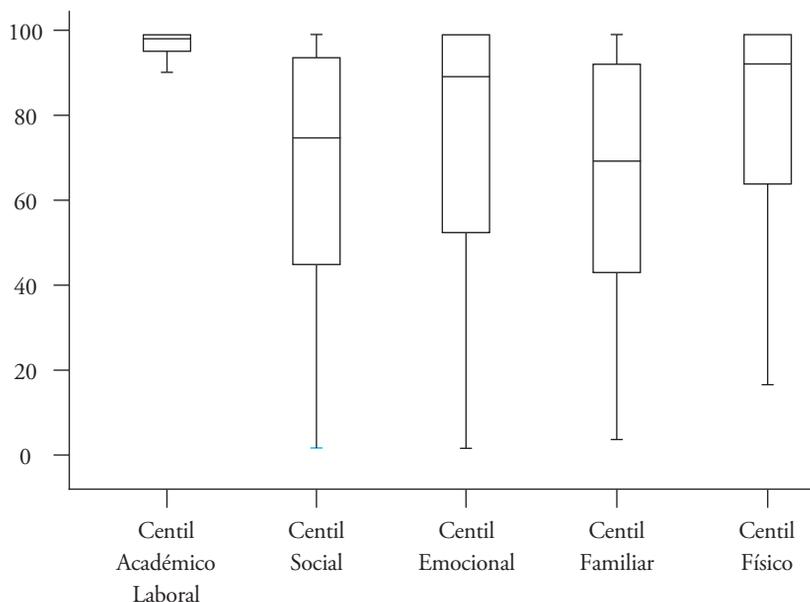


Gráfico 2. Diagrama de caja y bigote para las dimensiones del autoconcepto

En el gráfico 2 se observa que los docentes encuestados presentan un autoconcepto muy alto en el área académico-laboral (media: 95,75 y mediana: 98), seguido por el área física (media: 77,50 y mediana: 92). Por otra parte, el autoconcepto más bajo obtenido se ubica en el área familiar (media: 62,90 y mediana: 69). Sin embargo, vale destacar que todas las áreas del autoconcepto se ubican en la escala por encima del percentil 50, lo cual indica que, en líneas generales, la mayoría de los docentes posee un autoconcepto medio a alto en las diferentes áreas.

Así mismo, se aprecia que el valor máximo alcanzado (centil 99) es el mismo en todas las áreas del autoconcepto. A diferencia del valor mínimo, en el cual se ubica el rango más bajo las áreas: emocional y social (centil 1), seguidas

por física (centil 2), familiar (centil 3) y, por último, académico/laboral (centil 48).

En relación con la dispersión o variabilidad, se observa que las desviaciones típicas más altas corresponden respectivamente a las áreas emocional (33,83) y familiar (29,64). Por otro lado, la más baja pertenece al área académico-laboral (7,00), indicando así que los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma similar el área académico-laboral (curtosis: 29,41/desviación típica: 7), en contraste con las áreas emocional y física, donde la apreciación entre los docentes tiende a ser más dispersa. Aunado a esto, se considera en todas las áreas una distribución asimétrica negativa y gran variabilidad en la apreciación de los niveles por parte de los docentes.

Evaluación de la calidad de vida percibida presente en los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo-UCV

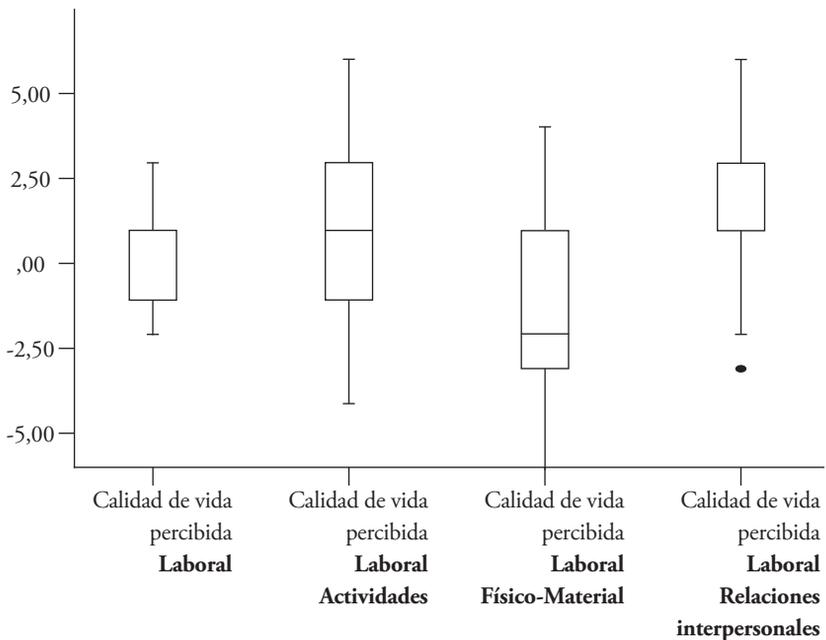


Gráfico 3. Diagrama de caja y bigote para los niveles y el contexto de la calidad de vida percibida laboral

En el gráfico 3 se observa que el nivel más alto es el 2-relaciones interpersonales (media: 1,68 y mediana: 1,00), seguido por el nivel 3-actividades (media: 1,17 y mediana: 1,00). Por otra parte, el nivel más bajo es el 1-físico-material (media: -1,41 y mediana: -2,00), lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto laboral mayor satisfacción en las relaciones interpersonales, seguido por actividades. Por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto al nivel físico material.

En relación con la dispersión o variabilidad, se observa que las desviaciones típicas más altas (2,23 y 2,22) corresponden respectivamente al nivel 1-físico-material y al nivel 2-relaciones interpersonales. Por otro lado, la más baja (2,19) pertenece al nivel 3-actividades. Observando que las puntuaciones son cercanas, se puede decir que en los tres niveles los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma heterogénea.

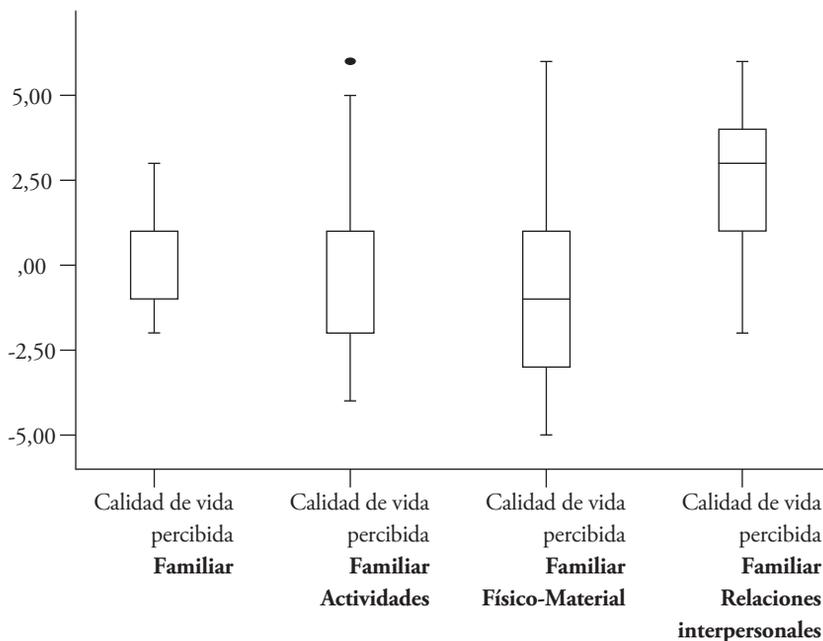


Gráfico 4. Diagrama de caja y bigote para los niveles y el contexto de la calidad de vida percibida familiar

En la gráfico 4 se observa que el nivel más alto es el es el 2-relaciones interpersonales (media: 2,55 y mediana: 3,00), seguido por el nivel 3-actividades (media: 0,04 y mediana: 1,00). Por otra parte, el nivel más bajo es el 1-físico-material (media: -0,89 y mediana: -1,00), lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto laboral mayor satisfacción en las relaciones interpersonales. Por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto a sus actividades y al nivel físico-material.

En relación con la dispersión o variabilidad, se observa que las desviaciones típicas más altas (2,67 y 2,47) corresponden respectivamente al nivel 1-físico-material y al nivel 3-actividades. Por otro lado, la más baja (2,27) pertenece al nivel 2-relaciones interpersonales, indicando así que los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma homogénea el nivel 2, en contraste con el nivel 1 y el nivel 3, donde se observa que la apreciación tiende a ser más dispersa.

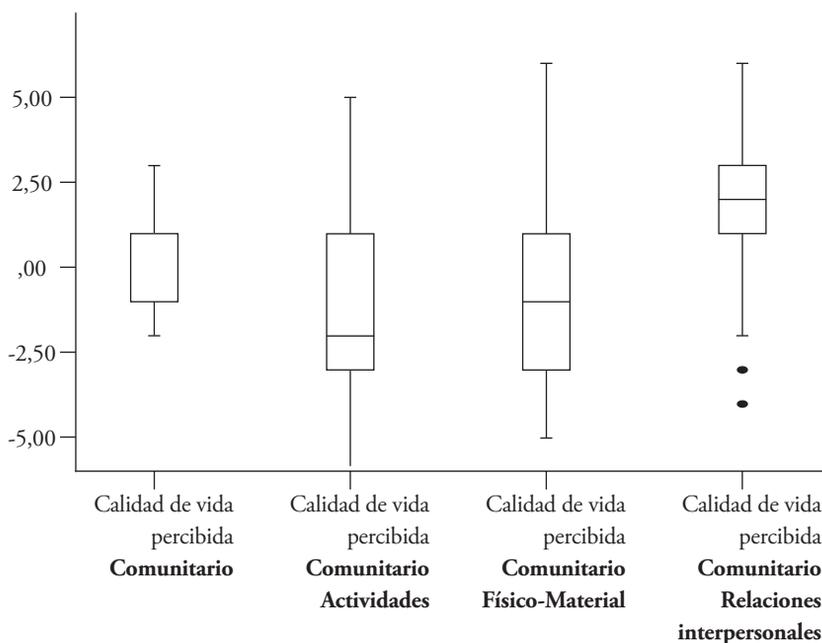


Gráfico 5. Diagrama de caja y bigote para los niveles y el contexto de la calidad de vida percibida comunitaria

En el gráfico 5 se observa que el nivel más alto es el 2-relaciones interpersonales (media: 1,72 y mediana: 2,00). Por otra parte, el nivel más bajo es el nivel 3-actividades (media: -1,20 y mediana: -2,00) seguido por el 1-físico-material (media: -0,79 y mediana: -1,00), lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto comunitario mayor satisfacción en las relaciones interpersonales; por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto a sus actividades y al nivel físico-material.

En relación con la dispersión o variabilidad, se observa que la desviación típica más alta (2,29) pertenece al nivel 2-relaciones interpersonales. Por otro lado, las más bajas (2,54 y 2,44) corresponden al nivel 1-físico-material y al nivel 3-actividades, indicando así que, en líneas generales, los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma dispersa los niveles.

Relación entre el autoconcepto y la calidad de vida percibida que presentan los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo-UCV

En el cuadro 3 se registra el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del autoconcepto y los niveles del contexto comunitario de la calidad de vida percibida presente en los docentes. En este sentido, se aprecian correlaciones significativas y positivas entre el autoconcepto académico laboral con el nivel 3-actividades, con el contexto de calidad de vida percibida laboral y con el índice global de calidad de vida percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, las correlaciones positivas entre autoconcepto académico laboral y el nivel 2, relaciones interpersonales, y autoconcepto físico con el índice global de calidad de vida percibida. En estos casos los resultados no son concluyentes, por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo, utilizando una muestra más grande.

Cuadro 3.

Correlaciones para calidad de vida percibida en el contexto laboral y las dimensiones del autoconcepto

CORRELACIONES	CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA - LABORAL				
	Físico-material	Relaciones interpersonales	Actividades	Laboral	Global
Correlación de Pearson	,166	,224	,361**	,352**	,372**
Sig. (bilateral)	,151	,052	,001	,002	,001
N	76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	,008	,000	,044	-,040	,013
Sig. (bilateral)	,948	,993	,708	,731	,912
N	76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	,063	-,067	,048	-,096	,034
Sig. (bilateral)	,590	,563	,681	,408	,769
N	76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	,107	,080	,062	,089	,176
Sig. (bilateral)	,357	,494	,597	,443	,129
N	76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	,089	,032	,108	,071	,224
Sig. (bilateral)	,442	,782	,353	,544	,052
N	76		76	76	76

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral).

En el cuadro 4 se observa el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del autoconcepto y los niveles del contexto familiar de la calidad de vida percibida presente en los docentes. En este sentido, se aprecian correlaciones significativas y positivas entre el autoconcepto académico laboral y familiar con el nivel 2-relaciones interpersonales; así mismo, el autoconcepto académico laboral y familiar con el índice del contexto de calidad de vida percibida familiar, además del autoconcepto académico laboral con el índice global de calidad de vida percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, las correlaciones positivas entre autoconcepto académico laboral y el nivel 1, físico-material, y autoconcepto físico con el índice global de calidad de vida percibida. En estos casos los resultados no son concluyentes, por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo, utilizando una muestra más grande.

Cuadro 4.

Correlaciones entre la calidad de vida percibida en el contexto familiar y las dimensiones del autoconcepto

CORRELACIONES	CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA - FAMILIAR				
	Físico-material	Relaciones interpersonales	Actividades	Familiar	Global
Correlación de Pearson	Académico laboral	,225	,261*	,178	,295**
Sig. (bilateral)		,051	,023	,125	,010
N		76	76	76	76
Correlación de Pearson	Social	,168	,189	,034	,202
Sig. (bilateral)		,147	,102	,772	,079
N		76	76	76	76
Correlación de Pearson	Emocional	,067	,085	,210	,210
Sig. (bilateral)		,563	,468	,069	,069
N		76	76	76	76
Correlación de Pearson	Familiar	,072	,249*	,163	,258*
Sig. (bilateral)		,538	,030	,160	,024
N		76	76	76	76
Correlación de Pearson	Físico	,160	,153	,160	,184
Sig. (bilateral)		,168	,188	,166	,112
N		76	76	76	76

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al 0,05 (bilateral).

En el cuadro 5 se aprecia el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del autoconcepto y los niveles del contexto comunitario de la calidad de vida percibida presente en los docentes. En este orden de ideas,

se registran correlaciones significativas y positivas entre el autoconcepto académico laboral con el nivel 1-físico-material; así mismo, con el contexto de calidad de vida percibida comunitaria y el índice global de calidad de vida percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, la correlación positiva entre autoconcepto físico con el índice global de calidad de vida percibida. En este caso, se puede decir que los resultados no son concluyentes, por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo, utilizando una muestra más grande.

Cuadro 5.

Correlaciones entre la calidad de vida percibida en el contexto comunitario y las dimensiones del autoconcepto

CORRELACIONES		CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA - COMUNITARIO				
		Físico-material	Relaciones interpersonales	Actividades	Comunitario	Global
Correlación de Pearson	Académico laboral	,238*	,215	,181	,232*	,372**
Sig. (bilateral)		,038	,062	,118	,044	,001
N		76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	Social	-,153	,058	-,091	-,086	,013
Sig. (bilateral)		,188	,619	,434	,459	,912
N		76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	Emocional	-,036	-,055	,000	-,035	,034
Sig. (bilateral)		,759	,640	,998	,762	,769
N		76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	Familiar	-,003	,095	-,043	,025	,176
Sig. (bilateral)		,980	,413	,710	,829	,129
N		76	76	76	76	76
Correlación de Pearson	Físico	,106	,194	,189	,167	,224
Sig. (bilateral)		,360	,092	,101	150	,052
N				76	76	76

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten afirmar que, al describir la relación entre el autoconcepto y la calidad de vida presente en los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo de la Universidad Central de Venezuela, se encontraron aspectos importantes para analizar la profesión docente y, tal como lo destaca Abraham (1986), es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás significantes del contexto educativo.

En este sentido, actualmente ser docente representa una oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos y esquemas de percepción en su praxis, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar (Vezub, 2005). El presente estudio invita a una reflexión sobre la actividad profesional del enseñante y así promover el desarrollo integral de los docentes.

En este contexto, se debe indicar que la muestra se caracterizó por ser en su mayoría docentes del sexo femenino, en una relación de 55 a 21. Según registra Navarro (2002), esto coincide con los resultados de muchas investigaciones: la educación sigue siendo una profesión femenina.

En el caso de Venezuela, un estudio realizado por Bruno (2001) muestra también el promedio de la presencia femenina en una razón de 8,5 a 1. Por su parte, Navarro y Siniscalco (2002, c.p. Vaillant y Rossel, 2006) indicaron que el cuerpo docente es mayoritariamente femenino. Este predominio de mujeres contrasta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa.

También, se encontró que existen más docentes femeninos en los primeros grados de enseñanza y que en el nivel de educación media y profesional hay mayor incorporación de docentes del sexo masculino. Para Vaillant y Rossel (2006), este sesgo de género dentro de la profesión docente alerta sobre la existencia de un modelo donde los hombres aparecen subrepresentados, fundamentalmente en los niveles preescolar y primario. Varios factores podrían explicar el sesgo de feminización, entre los que se mencionan el imaginario social sobre la profesión, tales como el cuidado a otros, la entrega y el servicio, asociados al rol tradicional de la mujer.

En cuanto a las investigaciones encontradas donde los docentes son mayoritariamente masculinos, destacan los autores Ramírez, Escalante y Peña (2006), Bruno, Ramos y González (2002), quienes encontraron que especialmente en las áreas de formación para el trabajo y de la educación técnica existen más docentes del sexo masculino. Sin embargo, es importante destacar que los docentes de la presente investigación dan clase en el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional, y los sujetos masculinos alcanzan 27,6%.

En lo que respecta al rango de edad de la muestra, se encuentra entre los 23 a 60 años de edad, correspondiendo con los resultados de investigaciones similares, tales como el de Navarro (2002), donde la edad promedio de los maestros se sitúa entre los 35 y 40 años; aunque en algunos países, como es el caso de Chile, el promedio es ligeramente más elevado y ubicándose en los 44 años.

En el caso de nuestro país, se destaca a Bruno (2001), que en cuanto a la edad señala que la población docente ha venido en un proceso de envejecimiento y la moda se ubica entre 36 y 45 años. Bruno, Ramos y González (2002) indican que entre 1980-1985 el grueso de la población docente tenía entre 21 y 30 años, mientras que entre 1990-1995 esta se concentraba entre los 31 y 40 años. La presente investigación se ubicó con un promedio de edad en la distribución muestral de 42,21 años.

A partir de lo descrito anteriormente, es posible identificar a los docentes como adultos que se desarrollan en un campo laboral muy exigente, demandados a mantener el equilibrio y permanecer en todas sus jornadas en interacción con sus alumnos, por lo que un autoconcepto positivo ayudará a establecer una postura adecuada: si el docente no confía en sí mismo, no podrá motivarlos, y ellos captarán sus inseguridades y sus frustraciones (Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

En este orden de ideas, en lo que respecta a la evaluación del autoconcepto realizada a través del AF5 presente en los docentes de la muestra, se ubicaron con valores altos el autoconcepto académico laboral y físico; en contraposición, el autoconcepto familiar está medio alto, por lo que se puede indicar que las distintas dimensiones analizadas reflejan ajuste, armonía interpersonal, equilibrio afectivo, integración y bienestar en los docentes.

Diversos estudios afirman que el autoconcepto tiene una gran importancia en la práctica docente, ya que la forma como cada uno se percibe y se valora

definirá su personalidad y el equilibrio psicológico que manifiesta con sus actitudes; asimismo será el referente adulto para sus alumnos (Pérez, Vidal, y Villarán, 2009).

Entonces, el autoconcepto del docente influye en su competencia interpersonal; lo que él siente de sí mismo afecta la manera como percibe las relaciones con los demás. Por lo que si no ha sido ayudado a desarrollar su autoestima será menos eficaz para impartir ayuda y cuidados a otros (López y Gallardo, 2008, c.p. Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

En cuanto al autoconcepto académico laboral, que fue el área con más alta puntuación, las investigaciones la indican como significativo en los docentes por estar influido directamente por los pares en el contexto inmediato. Las personas comparan su propia capacidad académico-profesional con la de sus pares y usan esa comparación para formar su autoconcepto (Pappalettera y Kopic, 2005). El autoconcepto que los docentes tengan en esta dimensión es probablemente la más importante para una adecuada y saludable visión de sí mismo (Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

En cuanto a la dimensión física, esta constituye una gran fortaleza en los docentes de la muestra; es decir, el autoconcepto en torno a su aspecto y condición física fue alto y, tal como lo indican Borinaga, Grandmontagne y Villamor (2011), en los estudios de psicología que se dedican al autoconcepto se observa un amplio consenso en que la percepción del yo-físico contribuye de forma muy importante a la configuración del mismo. Se asume de forma generalizada que la idea del físico propio es el resultado de un conjunto de percepciones de distintos aspectos físicos.

Coinciden en cuanto al autoconcepto físico, Moreno, Moreno y Cervelló (2007) y Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999), señalando que es uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activo, la confianza en la apariencia personal, el sentimiento general de orgullo, satisfacción, felicidad y confianza en el *self* físico.

Según Rodríguez (2008, c.p. Goñi, 2009), el autoconcepto físico ha irrumpido con fuerza porque permite analizar una realidad psicológica ya abordada desde otro constructo: el de la imagen corporal; en este sentido, tiene una alta significación para el estudio realizado porque 72,4% de la muestra son mujeres.

En cuanto a los resultados obtenidos en la presente investigación, en el autoconcepto familiar se destaca que a pesar de ser el área con menor promedio, se ubicó con una puntuación media alta. Los mismos autores del AF5 la resaltan, señalando que es uno de los factores más importantes del autoconcepto. Si bien es claro que las relaciones familiares y el concepto que el docente tenga de su desempeño en las mismas es relevante e influye en su actuación profesional, al sector educación no le compete intervenir directamente en esa dimensión de la vida personal de sus docentes (Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

Por otra parte, al evaluar la calidad de vida presente en los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson Va al Liceo, se realizan los análisis de acuerdo con los contextos y niveles descritos en el modelo de Reimel y Muñoz (1990).

En el contexto laboral, se obtuvieron valores significativos de satisfacción en los niveles de relaciones interpersonales y actividades, lo cual indica correspondencia con investigaciones similares. Según Vaillant y Rossel (2006), los docentes encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y, en el vínculo afectivo con los alumnos, el placer de enseñar la materia en la que se han especializado. Existe la necesidad de serle reconocido el trabajo por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

En este sentido, en cuanto a las relaciones de trabajo del docente, se valora altamente el trabajo en equipo, apoyo en situaciones difíciles de parte del grupo y buen entendimiento al nivel del colectivo docente (Robalino y Kórner, 2005; Molina y Pérez, 2006).

Es por ello que, al enseñar, el docente no solamente comunica conocimientos, sino también muestra su personalidad y la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y, por consiguiente, en la formación de actitudes en los alumnos (Molina y Pérez, 2006).

En cuanto a la insatisfacción del contexto laboral, se apreció en la muestra del estudio en el nivel físico-material, estando en correspondencia con los resultados de investigaciones similares. Al respecto, Robalino y Kórner (2005) destacan que se ha asumido como parte de la profesión docente la falta de espacios suficientes para la preparación de clases y materiales, reservados para el descanso y falta de servicios básicos de saneamiento. Al

no haber espacios destinados en las instituciones escolares, se asume como normal que parte del trabajo docente se traslade al hogar. Es importante destacar los estudios realizados por Tascón (2009) y el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñantes, en el que reflejan un mapa de riesgo de la profesión docente en España.

También genera insatisfacción en los docentes en el contexto laboral la falta de mobiliario en buen estado y adecuado, mala iluminación, salones que no cuentan con aislamiento para los ruidos externos, lo cual implica necesariamente forzar la voz para ser escuchados por el alumnado (Cornejo, 2009). La noción de la docencia como una suerte de apostolado que supone sacrificios a cambio de insignificante remuneraciones y en condiciones de trabajo adversas, ha signado históricamente la labor magisterial, lo cual ha traído consigo que se desvalorice su condición de profesional (Ramírez, 1999).

Otro aspecto importante es el planteado por Rodríguez (2004) y Vail (2005), citados por Mena y Valdés (2008), en el sentido de que mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada es una de las necesidades de los miembros de una organización. Cuando esto no sucede, los docentes sienten que sus acciones no son valoradas, lo que constituye una fuente de desmotivación.

En cuanto al contexto familiar, se destaca que los docentes de la muestra evidenciaron en el nivel de relaciones interpersonales una alta satisfacción, por lo que coincide con Gómez (2005) en que a diferencia de otras profesiones, la docencia está enmarcada en la interacción humana constante. Martínez, Vicente y López (2011) señalan que la familia es el mundo en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen.

En este orden de ideas, los docentes evidenciaron baja satisfacción en el nivel de actividades y esto guarda relación con investigaciones que resaltan cómo el tiempo libre para compartir con sus familiares se ve disminuido por llevar al hogar actividades de planificación, evaluación y diseño de medios instruccionales (Gutiérrez, 2008).

El trabajo docente invade los espacios extralaborales y domésticos de los docentes, dejando poco tiempo para el descanso. A la carga de trabajo docente se le debe sumar la carga de trabajo doméstico, que adquiere una

dimensión gravitante en una población laboral mayoritariamente femenina (Robalino y Kórner, 2005).

En cuanto al contexto comunitario, se destaca satisfacción en el nivel de relaciones interpersonales. Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias y lo colocan en cierta relación de poder con el otro (Gómez, 2005).

Sin embargo, se encontró insatisfacción en el nivel físico material del contexto comunitario. Al respecto, Molina y Pérez (2006), como producto de investigaciones en Venezuela, citando a Esté (1999) y a Montes de Oca y Soriano (2000), señalan que lo que caracteriza la actuación de los docentes es la tensión, la inseguridad y la agresividad del contexto comunitario.

Al establecer la relación existente entre el autoconcepto y la calidad de vida que presentan los participantes en el presente estudio, se encontró que el autoconcepto académico laboral y familiar correlaciona positivamente con el contexto familiar en el nivel de relaciones interpersonales.

En este sentido, Teruel (2000, c.p. Molina y Pérez, 2006) explica que la escuela propicia también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales. Para Oliva y Parra (2001, c.p. Martínez, Vicente y López, 2011), cuando se contempla la comunicación y la cohesión en el contexto familiar, esto se asocia positivamente al desarrollo personal y la autonomía emocional.

También, agrega García y Musitu (1999), el autoconcepto familiar se correlaciona positivamente con rendimiento académico y laboral, con ajuste psicosocial, integración y socialidad. Sin embargo, no se encontró correlación entre el autoconcepto social con el contexto familiar en el nivel de actividades.

En el contexto laboral se encontró correlación con el autoconcepto académico laboral, específicamente en el nivel de actividades, lo cual permite establecer lo planteado por García y Musitu (1999) en cuanto a que este autoconcepto se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño como trabajador. En este sentido, según Fuenmayor (1987, c.p. Ramírez, 1999), elementos tales como el logro, el reconocimiento por la labor cumplida, el trabajo en sí mismo, resultaron ser los que más generaban satisfacción por los docentes.

En cuanto al contexto comunitario, se evidenció correlación con el autoconcepto académico laboral en el nivel físico-material. Al respecto, Abraham (1986) destaca cómo la característica fundamental de un buen profesor es transmitir pasión a sus alumnos; se trata de alcanzar una visión de la docencia desde factores de tipo personal que hablan más de la persona del docente, su forma de ser, pensar y vivir su trabajo. Los docentes destacan por qué, a pesar de presentar las dificultades en cuanto al nivel físico-material, están apasionados con su labor y continúan con la misma y lo proyectan a la comunidad.

En contraposición, el autoconcepto emocional no se correlacionó con el nivel de actividades; estos resultados coinciden con otras investigaciones en las que a los docentes los estresa “bastante” y “mucho” cómo desempeñar sus actividades (Kornblit, Mendes y Di Leo, 2002). En cuanto a los problemas de salud mental, se observa una alta proporción de docentes que han recibido el diagnóstico de depresión y estrés (Robalino y Kôrner, 2005). Los docentes perciben condiciones de trabajo precarias y altos niveles de demanda laboral (Cornejo, 2009). Para un mayor acercamiento al autoconcepto emocional, es importante considerar los modelos propuestos por Tascón (2009): sociocultural, ecológico y personal.

CONCLUSIONES

En cuanto al autoconcepto, se apreciaron percepciones y valoraciones altas de sí mismo relativas a lo académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

En cuanto a la calidad de vida percibida en los docentes, se presentaron con énfasis los elementos derivados de las condiciones de trabajo y los procesos psicosociales a través de los cuales el docente experimenta dicho entorno de trabajo. A modo general, los docentes perciben que poseen baja calidad de vida en los tres contextos que englobó el instrumento de medición: el laboral, familiar y comunitario, sin embargo, cabe resaltar que en los tres contextos los niveles más altos de satisfacción, siempre correspondieron al de relaciones interpersonales. Los niveles más bajos de satisfacción se ubicaron en el nivel 1 físico/material, en todos los contextos, mientras que el nivel 3, actividades, se destacó con mayor satisfacción solo en el contexto laboral.

Con relación a las correlaciones, se registraron asociaciones significativas entre autoconcepto académico laboral en el nivel 3-actividades del contexto laboral, entre autoconcepto académico laboral con el nivel 2-relaciones

interpersonales del contexto familiar, entre autoconcepto académico laboral con el nivel 1-físico-material del contexto comunitario. Finalmente, el autoconcepto académico laboral fue la dimensión que se correlacionó significativamente con la calidad de vida percibida global y en los tres contextos que la integran.

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona, España: Gedisa.
- Amar, J. y Hernández, B. (2005). Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras. *Psicología desde el Caribe*, (15), 1-17. Recuperado del sitio web <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21301501.pdf>
- Borinaga, G., Grandmontagne, A. y Villamor, J. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Psicothema*, 22, 460-467. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web <http://www.psicothema.com/pdf/3753.pdf>
- Bruno, C. (2001). El contrato docente y la identidad profesional. En *Seminario Identidad Profesional y Desempeño Docente en Venezuela y América Latina* (pp. 177-205). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Bruno, J., Ramos, O. y González, M. (2002). Venezuela: La importancia del ámbito institucional para el desempeño. En J. Navarro (Ed.). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina* (pp. 253-318). BID: Washington. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=419405>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar /malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Campinas*, 30(107), 409-426. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 4^{ta} edición. México: McGraw-Hill.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva: descripción y características en las actividades en el aula de clase*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: autoconcepto forma 5* (3^a ed.). Madrid, España: Tea.
- Gómez, E. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. *Didac Universidad Iberoamericana*, 46, 10-13.

- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Tesis Doctoral de Psicodidáctica. Universidad del País Vasco. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web http://www.argitalpenak.ehu.es/p291content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/TESIS_EIDER_GO%C3%911.pdf
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 867-890. Recuperado el 29 de enero de 2011, de la base de datos Ebsco.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico. Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En: *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 187-198). Lleida: INEFEC.
- Kornblit, A., Mendes, A. y Di Leo, P. (2002). El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires. <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>.
- Manterola, M. (1989). El desarrollo del concepto de sí mismo: una experiencia de educación afectiva. *Revista Presencia*, (30), 63-72.
- Martínez, J., Vicente, M. y López, M. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación [Analysis of family context in education]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 177-192. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588607.pdf
- Mena, R. y Valdés, A. (2008). ¿Cuánto y donde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela. Documento Valoras UC. http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo_emocional/Directivo/3%20equipo_coordinador.pdf.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma* [online]. 27(2), 193-219. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&nr m=iso.
- Montes de Oca, Y. y Soriano, M. del P. (2000). Emocionalidad en el aula: una experiencia de su reconstrucción en la realidad. *Educare*, 4(2), 81-102.
- Moreno, J., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=419405>.

- Pappalettera, N. y Kepic, A. (2005). El autoconcepto profesional en la formación docente. *Revista Formadores*, (0), 1-8. Recuperado el 29 de septiembre de 2010 del sitio web <http://www.formadores.org/RFAutoconcepto.pdf>
- Pérez, M., Vidal, L. y Villarán, V. (2009). Estudio exploratorio del autoconcepto en docentes de Educación Primaria de escuelas públicas de Comas y Puente Piedra. Recuperado el 29 de septiembre de 2010 del sitio web: <http://www.idieperu.org/portal/upload/publicaciones/EstudioAutoconcepto%20InformeFinalv27ene09.pdf>.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Ramírez, T. (1999). *El trabajo docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Ramírez, A., Escalante, S. y Peña, G. (2006). Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de Fe y Alegría en los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure. *Educere*, 10, 503-510.
- Reimel, S. (1991). Calidad de vida percibida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 10 (2), 99-113.
- Reimel, S. y Muñoz, C. (1990). Un modelo conceptual para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la calidad de vida. *Comportamiento*, 1 (2), 51-59.
- Robalino, M. y Kórner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Chile. Recuperado el 5 de junio de 2011 del sitio web http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=8261&curl_do=do_topic&curl_section=201.html.
- Tascón, C. (2009). La calidad de vida laboral del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros de Gran Canaria. Tesis de grado para obtener el título de Doctor. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Preal: Uruguay. Recuperado el 25 de mayo de 2011 del sitio web http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac Universidad Iberoamericana*, 46, 4-9. Recuperado el 10 de mayo de 2011 del sitio web <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>.